



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Interkulturel Vejledning i et bakhtinsk dialogisk perspektiv

Gholamian, Jamshid Fredskilde

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Gholamian, J. F. (2018). *Interkulturel Vejledning i et bakhtinsk dialogisk perspektiv*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



INTERKULTUREL VEJLEDNING I ET BAKHTINSK DIALOGISK PERSPEKTIV

**AF
JAMSHID FREDSKILDE GHOLAMIAN**

PH.D. AFHANDLING 2018



AALBORG UNIVERSITET

INTERKULTUREL VEJLEDNING I ET BAKHTINSK DIALOGISK PERSPEKTIV

**BY
JAMSHID FREDSKILDE GHOLAMIAN**



AALBORG UNIVERSITET

PH.D. AFHANDLING 2018

Ph.d. indleveret: Januar 2018

Ph.d. vejleder: Professor mso Iben Jensen
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Lektor Gorm Larsen
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Thorkild Hanghøj
Aalborg Universitet

Lektor Nina Møller Andersen
Københavns Universitet

Første amanuensis Torgeir Skorgen
Universitetet i Bergen

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-127-9

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Langagervej 2
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Jamshid Fredskilde Gholamian

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2018

English Summary

This dissertation is a journey with Bakhtin's dialogical concepts and theories as fellow travelers. In other words, this thesis is predominantly theoretical and should be understood as an attempt, based on Bakhtin's dialogism, to develop analytical grips that can be used in intercultural counseling. The starting point for the dissertation stems from the interest in counseling conversations between high school pupils with ethnic minority backgrounds and their respective counselors. Counseling is a unique social learning space - a face to face meeting where counselors and students occupy different positions and where different cultural discourses may constitute a tension relationship between the dialogical and monological meaning processes. Counseling research defines counseling situations where counselors and help-seekers are different in terms of, for example cultural and ethnic backgrounds as intercultural counseling. It is thus intercultural counseling conversations that constitute the analytical field of investigation for the dissertation. Based on a number of dialogical analyses, the dissertation argues and develops a model for linguistic sensitivity as a dialogical communicative competence in intercultural counseling. The dissertation is article based and each of the four articles contributes with theoretical and analytical aspects related to the research interest of this dissertation.

Article 1. *From Multiculturalism to Transculturalism*: In this article, I argue how Transculturalism can help address some of the challenges facing multiculturalism. The primary purpose of the article is to argue for the need to work with cultural concepts that do not maintain and reproduce the notion of culture and cultural identity as regular categories whose meanings can be predicted. The article therefore argues inspired by Mikhail Epsteins (1995, 2004 and 2009) and Bakhtins dialogism for a transcultural perspective. The article's argumentation, analysis and discussion result in a model for dialogical and monological culture.

Article 2. *Counseling Conversations in a Dialogical Intercultural Perspective*. The purpose of the article is to investigate how - and in what ways - counseling conversations as a preventive and consequently retentive practice provide space for the involvement of students' own reflections, thoughts and solutions in a mutual understanding process. Initially and through a theoretical account of Bakhtin's dialogical theory, the article argues and develops a model for dialogical and monological counseling. Overall, the analysis shows that the counseling conversations are characterized by monological dominance and therefore do not create a sufficient space for reflections that can challenge and involve students' own reflections and thoughts in a coherent understanding process. The article introduces the concept of *discursive escape*, which describes students' dialogically strategic

communicative counteractivity against the counselor's monological dominance.

Article 3. The High School student's journey - from cultural to linguistic sensitivity in intercultural counseling. The main purpose of the article is, based on a critical approach to intercultural counseling and chronotopic/ dialogical analyzes of selected student stories, to argue for a processually based linguistic sensitivity as a communicative competence in counseling conversations in intercultural contexts. The analysis shows that students are in a socially exposed situation but with a willingness to change. In order to capture this duality (being exposed and willingness to change), inspired by Bakhtin, the article introduces the concept of *students on the threshold*, which describes a situation characterized by crisis and turning point, or crisis and a desire for change. The article produces the concept of *linguistic sensitivity* as a collective term for the dialogical activities that counselors can undertake in their cooperation with the students to create the basis for active understanding - that is, a process of co-authoring of meaning. The article also produces the concept of *creative listening* as a dialogic listening strategy as a necessary foundation for linguistic sensitivity.

Article 4. Drop in Counseling – Counseling of students on the threshold. The purpose of this article is to examine the counseling of socially vulnerable high school students with ethnic minority backgrounds. Inspired by Bakhtin (1981), and in order to capture the aspect of change in the lives of students, the article redefines the concept of socially vulnerable students by introducing a new concept: *students on the threshold*. This concept describes a chronotopic time and space specific socio-cultural form of representation used in connection with crisis and turning point. The main focus of the article is on an analysis that can identify signs which may be seen as the students' identification of a turning point in the process from crisis to change. The analysis demonstrates gender-based communicative strategies as used both before and during counseling sessions. The article argues, that the content of these strategies is identical: A vital decision, indecisiveness, a fear of crossing the threshold, distrust, and fear of opening up. Time seems to constitute a significant identification sign and is an illustration of students' trust-oriented examination strategies, where they try to make an experience-based image of the counselor's sincerity and reliability. The contribution of the dissertation to the field of Intercultural counseling research can be summarized as following:

1. Introducing the concept of *Dialogic transculturality*: a concept which can be perceived as a careful attempt to create a theoretical foundation for developing a dialogical cultural understanding that disrupts essentialistic

cultural concepts and identities

2. Introducing the concept of *Students on the Threshold*: a concept which should be understood as opposed to the concept of social vulnerable youth, where the focus is on the future, change and students willingness to change
3. *Identification patterns for students on the threshold*: a concept which describes signs that can help counselors and teachers identify students at an early stage and thus establish the basis for the necessary counseling needs
4. Introducing the concept of *discursive escape*: a concept which describes students dialogical communicative counter-strategy (counter-transformative) against the monological dominance of counselors
5. Introducing of the concept of *creative listening* as a dialogical listening strategy in counseling conversations
6. Introducing of the concept of *linguistic sensitivity*, and development of a model for linguistic sensitivity as a counseling skill in intercultural counseling contexts

Dansk Resumé

Denne afhandling er en rejse med Bakhtins dialogiske begreber og teorier som medrejsende. Med andre ord er denne afhandling overvejende teoretisk funderet og skal forstås som et forsøg på, med udgangspunkt i Bakhtins dialogisme, at udvikle analytiske greb, der kan anvendes i interkulturelle vejledningssamtaler.

Udgangspunktet for afhandlingen udspringer fra interessen for vejledningssamtaler mellem vejledningskrævende gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund og deres respektive vejledere. Vejledning er et unik socialt læringsrum – et ansigt til ansigt møde, hvor vejledere og elever indtager forskellige positioner, og hvor forskellige kulturelle diskurser kan tænkes at udgøre et spændingsforhold mellem det dialogiske og monologiske betydningsdannelser. I vejledningsforskning defineres vejledningssituationer, hvor vejledere og vejledningssøgende er forskellige hvad angår fx kulturelle og etniske baggrunde som interkulturel vejledning. Det er således interkulturelle vejledningssamtaler, der udgør det analytiske genstandsfelt for afhandlingen. På baggrund af en række dialogiske analyser argumenterer og udvikler afhandlingen en model for sproglig sensitivitet som en dialogisk kommunikativ kompetence i interkulturel vejledning. Afhandlingen er artikelbaseret og hver af de fire artikler bidrager med teoretiske og analytiske aspekter knyttet til afhandlingens forskningsinteresse.

Artikel 1. *Fra Multikulturalisme til Transkulturalisme*. I denne artikel argumenterer jeg for, hvordan transkulturalisme kan være med til at adressere nogle af de udfordringer, som multikulturalismen står overfor. Artiklens primære formål er, at argumentere for nødvendigheden af at arbejde med kulturbegreber, som ikke fastholder og reproducerer forestillingen om kultur og kulturelidentitet som faste kategorier, hvis betydninger kan forudsiges. Artiklen argumenterer derfor, inspireret af Mikhail Epsteins (1995, 2004 og 2009) samt Bakhtin dialogisme, for et transkulturelt perspektiv. Artiklens argumentation, analyse og diskussion munder ud i en model for dialogisk og monologisk kulturforståelse.

Artikel 2. *Vejledningssamtaler i et dialogisk interkulturelt perspektiv*. Artiklen har til formål at undersøge, hvordan - og på hvilke måder vejledningssamtaler som en frafaldsforebyggende og dermed fastholdelsespraksis skaber rum for inddragelse af elevers egne refleksioner, tanker og løsninger i en forståelsesproces. Indledningsvis og gennem en teoretisk redegørelse af Bakhtins dialogiske teori argumenterer og udvikler artiklen en model for dialogisk og monologisk vejledning. Samlet set viser analysen, at vejledningssamtalerne er præget af monologisk dominans, og derfor ikke skaber et tilstrækkeligt refleksionsrum, der kan udfordre og involvere elevernes

egne refleksioner og tanker i en samskabende forståelsesproces. Artiklen introducerer begrebet *diskursiv flugt*, hvilket beskriver elevers dialogisk frigørende strategiske kommunikativ modreaktion mod vejlederes monologiske dominans.

Artikel 3. *Rejsen som Gymnasieelev – fra kulturel til sproglig sensitivitet i Interkulturel vejledning*. Artiklens primære formål er, at på baggrund af en kritisk tilgang til interkulturel vejledning samt kronotopisk/dialogiske analyser af udvalgte elevfortællinger, at argumentere for en processuelt baseret sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i vejledningssamtaler i interkulturelle kontekster. Analysen viser, at elever er i en socialt udsat situation men med en forandringsvilje. For at kunne indfange denne dobbelthed (udsathed og forandring) introducerer artiklen, inspireret af Bakhtin, begrebet elever på tærskel, hvilket beskriver en situation præget af krise og vendepunkt eller krise og et ønske om forandring. Artiklen producerer begrebet *sproglig sensitivitet*, som en samlet betegnelse for de dialogiske aktiviteter (undersøgelse) som vejledere kan foretage for, at i samarbejde med eleverne for at skabe basis for en aktiv forståelse – altså en gensidig samskabende forståelsesproces. Artiklen producerer endvidere begrebet *kreativ lytning* som en dialogisk lyttestrategi.

Artikel 4. *Drop in Counseling – Counseling of students on the threshold*. Denne artikel tager udgangspunkt i elevers tærskelskronotopiske identitet med det formål, at undersøge vejledning af elever på tærskel. Artiklen søger gennem sine analyser at identificere tegn, der kan forstås som elevers identifikation på vendepunkt i processen fra krise til forandring. Samlet set viser analyserne i denne artikel et mønster af fælles tegn, der er med til at konstruere et mere helhedsbillede af en elev på tærskel, hvis vigtigste karakteristika er: diskration og tilbageholdende stil i italesættelsen af udfordringer, søvnløshed, mistillidsgenre, fraværsmønstre (de første morgenmoduller), samt en generel informationsøgning om konkrete forhold. Artiklen argumenterer for, at elevers tidsforbrug før og under samtalerne kan forstås som en tillidsorienteret undersøgelsesstrategi, hvor de prøver at danne sig et erfaringsbaseret billede af vejlederes oprigtighed og pålidelighed. Det er denne betydning, som udgør det afgørende identifikationstegn for elever på tærskel. Afhandlings bidrag til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt kan opsummerende præsenteres som følgende:

1. Introducering af begrebet *dialogisk transkulturalitet*, som kan opfattes som et spæde forsøg på at skabe et teoretisk grundlæg for en dialogisk

kulturforståelse, der bryder med essentialistiske kultur- forståelser og identiteter

2. Introducering af begrebet *elever på tærskel*, i modsætning til begrebet socialt udsathed, hvor fokus er på fremtid, forandring og forandringsviljen hos eleverne.
3. *Identifikationsmønstre for elever på tærskel*, dvs. tegn der kan hjælpe vejledere og lærere til at identificere elever på tærskel i en tidlig fase og dermed at etablere basis for det nødvendige vejledningsbehov, som en elev på tærskel måtte have
4. Introducering af begrebet *diskursiv flugt*, som et tegn på elevers kommunikative modstrategi i vejledningssamtaler, når de bliver udsat for monologisk vejledningspraksis (monologisk dominans)
5. Introducering af begrebet *kreativ lytning*, som en dialogisk lyttestrategi i vejledningssamtaler
6. Introducering af begrebet *sproglig sensitivitet* samt en model for sproglig sensitivitet som en vejledningskompetence i interkulturelle vejledningskontekster

TAK

Arbejdet med denne afhandling har været en stor rejse i en dialogisk verden, hvor jeg har mødt mange mennesker, som hver især har bidraget på forskellige vis til afhandlingens tilblivelse. Tak til vejledere og elever på de tre gymnasier, som åbnede deres verden op for mig. Tak til Lars Birch Andreassen for lån af Bakhtins bøger og Bakhtins samtaler i den tidlige fase af afhandlingens tilblivelse. Tak til min forskningsgruppe SEAL for gode diskussioner og sparring. Tak til Ulla Højmark Jensen for spændende og kvalitative samtaler om vejledning. Tak til mine kolleger på Læring og Filosofi for deres støtte og samarbejde i hele perioden.

Tak til mine to vejledere. Kæmpe tak til min hovedvejleder Iben Jensen for kvalitativ, kritisk og konstruktiv støtte og opbakning såvel fagligt som socialt og personligt. Kæmpe tak til min bivejleder Gorm Larsen for ubeskrivelig støtte i min læsning af Bakhtin og for de utallige samtaler om Bakhtins dialogisme.

Og kæmpe tak til min familie for deres støtte og opbakning hele vejen igennem, selv da "nissen" gemte sig i måneder oppe på 1. sal.

Indholdsfortegnelse

Del 1. Afhandlingens kappe.....	4
Introduktion til afhandlingen.....	4
Afhandlingens forskningsmæssige grundlag	6
Hvem er de unge vejledningskrævende etniske gymnasieelever?	6
Interkulturel vejledning	8
Forskningsspørgsmål	12
Afhandlingens opbygning.....	13
Præsentation af artiklerne	14
Hvem er afhandlingen henvendt til?.....	15
Begrundelse for afhandlingens titel	15
Hvad er etnicitet?.....	16
Var Bakhtin kun litteraturteoretiker?	17
Læsevejledning.....	20
Dialogfilosofien	22
Indledning.....	22
Dialogfilosofi i historisk belysning.....	22
Martin Bubers dialog	24
Emmanuel Levinas (1906-1995)	27
Opsummering	29
Afhandlingens teoretiske ramme.....	32
Mikhail Bakhtins dialogisme (1895-1975).....	32
Bakhtins liv.....	34
Dialogisk relation og responsivitet i Bakhtins tidlige tekster	36
Dialogisk relation - Det polyfoniske selv i Dostojevskijs bog.....	41
Bakhtins sprogdialogiske teori.....	44
Fremmede ord.....	46
Heteroglossia	47
Dialogisme som forskningsmetode	52
Indledning	52
På vej mod en dialogisk forskningsmetode	52
Relation.....	54

Ytring.....	56
Stemme – en definition	57
Tostemmige ytringer (diskurser)	57
Respons – dialogisk forståelse.....	61
Opsamling og Analysestrategi.....	63
Empiri og fremgangsmåde.....	66
Udvælgelse af og kontakt til skolerne.....	67
Observation af vejledningssamtalerne	68
Dialogisk kronotopisk inspireret observationsmetode og forskerens position.....	69
Dialogisk interview.....	72
Udvælgelse af elever til dialogisk interview.....	73
Konklusion.....	76
Indledning.....	76
Hvor bringer Bakhtins dialogisme os hen?.....	76
Hvordan har Bakhtins dialogiske begreber bidraget til afhandlingen analyser?..	78
Afhandlingens bidrag til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt.....	86
Model for dialogisk sproglig sensitivitet i interkulturelle kontekster	87
Del 2. Artikler	92
Artikel 1. Fra multikulturalisme til transkulturalisme	92
Artikel 2. Vejledningssamtaler i et dialogisk interkulturelt perspektiv	118
Artikel 3. Rejsen som gymnasieelev – Fra kulturel til sproglig sensitivitet i interkulturel vejledning	130
Artikel 4. Drop-In Counseling - Counseling of Students on the Threshold	156
Litteraturliste.....	178

Del 1. Afhandlingens kappe

Introduktion til afhandlingen

Nothing conclusive has yet taken place in the world, the ultimate word of the world and about the world has not yet been spoken, the world is open and free, everything is still in the future and will always be in future... The whole is not a finished entity; it is always a relationship, (Bakhtin: 1984, s.166).

Siden ”opdagelsen” af Bakhtin i vesten har hans begreber og teorier (dialogisme¹) været inspirationskilde for mange forskere og videnskabelige discipliner såsom psykologi, antropologi, kulturstudier, uddannelsesforskning, kommunikationsstudier, jura, og organisationsstudier². Man kan ligefrem tale om den bakhtinske epoke. Emerson (1997) betegner det som ”*Bakhtin industri*”. Bakhtin og hans tekster har også været en inspirationskilde til ideen om et ”dialogisk skift” – *dialogic turn* (Phillips 2011b, Sullivan 2011, Shotter og Billig 1998). Den tjekkiskfødte socialpsykolog Ivana Marková ((2011) skriver bl.a. inspireret af Bakhtin om en dialogisk videnskab, hvis udgangspunkt hviler på en relationel ontologisk forbundethed mellem selvet og andre.

Hvad kan Bakhtin? Hvad bidrager han med? Hvorfor så meget interesse for en tænker, hvis filosofisk udgangspunkt udspringer fra refleksioner over litteratur? Hvorfor så meget interesse for en tænker, hvis begrebsanvendelse og begrebsmangfoldighed følger sin egen form og stil, som kan virke lidt utraditionelt set i forhold til de ”gængse” akademiske genrer? Bakhtins dialogisme kan metaforisk betegnes som et hav, hvis dybde, brede, indhold og mangfoldighed af levende organismer er svært at opfatte. Havet viser han på en meget beskeden måde.

¹ Dialogisme er ikke Bakhtins ord. Det er den amerikanske Bakhtin-kender Micheal Holquist (1983) som bruger dialogisme som en betegnelse for Bakhtins samlede værker og teorier.

² I psykologi og sygdomsbehandling: Frank 2005 og 2014, Henriksen 2014, Hermans & Kempen 1998, Hermans 2013, i Jura Valverde 2015, i uddannelsesforskning: Brown & Renshaw 2006, Crossley 2007, i antropologiske studier Skinner et. al. 2001. Esther Peeren (2008), i kulturstudier Hall 2001, Lachmann 1989, og i kommunikationsstudier Phillips 2011 (bare for at nævne nogle navne)

Bakhtin skriver i Dostojevskijs bog, hvor han udvikler sin dialogteori, hvad der helt fundamentalt ligger til grund for hans dialogfilosofi:

“The basic scheme for dialogue in Dostoevsky is very simple: the opposition of one person to another person as the opposition of “I” to “the other” (Bakhtin 1984, s. 252).

Denne umiddelbart simple Jeg-Du formular er den ontologi, som alle Bakhtins teorier hviler på. Denne simple oppositionelle relationelle forbundethed har været et filosofisk tema, som, så vidt vi ved, siden Platon har optaget vores tænkning. Hvad betyder det at være menneske? Hvad er selvet for en størrelse? Hvad betyder andre for vores forståelse af os selv og verden? Er selvet det absolutte punkt for erkendelse? Vi diskuterer stadig – måske ikke altid eksplicit, men implicit - om det nu er selvet som suverænt har ejendomsretten over ”ord”, og dermed ”Jeg Tænker”. Eller hvorvidt ejendomsretten altid er fælles og involvere andres ord og dermed ”Vi Tænker”. Lad mig folde det lidt ud. Har en elev ansvar for egen læring, eller er læring noget der skabes relationelt? Findes ”sandheder” i hovedet på et enkelt individ, eller er ”sandhed” noget vi finder frem til gennem dialog. Vi kan også spørge: er kulturer lukkede selvtilstrækkelige enheder, eller er de åbne territorier, som er dialogisk forbundet?

Oppositionen mellem selvet og den anden gennemsyrrer også Bakhtins sprogteori. For Bakhtin er ord en bro, der forbinder broens to sider (poler) sammen (jeget og duet) – en bro mellem mit og dit ord. Ord, tanker og sandheder er ikke abstrakte fænomener men levende og erfaringsbaserede, der vokser ud af dialoger og sociale relationer mellem mennesker. Den talende henter ikke sine ord fra ordbogen, men i fremmede munde og i fremmede kontekster (Bakhtin 2003, s. 92). Det vil sige, at Bakhtin står for en dialogisk sprogteori, som opfatter sproget som et sociokulturelt, kontekstuel og historisk fænomen. Ord ejes ikke af nogen, men er en social gave, og eksisterer blandt mennesker, der bruger dem. For Bakhtin er selv tanker sociale. Det sociale betyder ikke kun, at vi har relationer til andre, men også at det sociale allerede er inde i selvet (andre er en del af selvet). For Bakhtin er mennesket i sin dybeste ensomhed socialt, idet det har kapaciteten til at skabe og genskabe andres ord og stemmer i sin bevidsthed, hvilket Bakhtin kalder for indre dialog (mikro dialog). Bakhtins ”selv” er derfor altid polyfonisk – flerstemmig.

Alle ord for Bakhtin (2003) *lugter af en profession, en genre, en strømning, et parti, et bestemt værk, et bestemt menneske, en generation, en alder, dagen og timen. Ethvert ord lugter af kontekst og de kontekster, hvor det har levet deres socialt spændingsfyldte liv* (Ibid, s. 91). Med andre ord har Bakhtin fokus på sproget i dets

konkrete kontekstuelle anvendelse ligesom Wittgenstein og Austin, som også har fokus på sprogets kollektive anvendelse i praksis. Men Bakhtin adskiller sig fra dem ved sin insisteren på andres ords indflydelse på vores ord (Andersen 2002). Den andens sproglige indflydelse har afgørende konsekvenser for relationen mellem selvet og den anden.

Bakhtins insisteren på den andens indflydelse på selvet – andres indflydelse på vores ord (to eller flerstemmighed), er en understregning af hans dialogismens ontologi - *eksistentiel relationalitet*. Eksistensens minimum er for Bakhtin to personer; Jeg og Du, som sidder overfor hinanden ansigt-til-ansigt. Med andre ord kan Bakhtins dialog bedst forstås, studeres og analysere på et mikro-kommunikativt niveau, hvor to personer udveksler ord, meninger, holdninger, konstruerer sig selv, samt gensidigt konstruerer hinanden og deres verden. Mit fokus i denne afhandling er netop på det mikro-kommunikative niveau og på det polyfoniske selv.

Afhandlingens forskningsmæssige grundlag

Denne afhandling er en rejse med Bakhtins dialogiske begreber og teorier som medrejsende. Med andre ord er denne afhandling overvejende teoretisk funderet og skal forstås som et forsøg på, med udgangspunkt i Bakhtins dialogisme, at udvikle analytiske greb, der kan anvendes i samtaler. Men det er en særlig type samtaler, som afhandlingen interesserer sig for: vejledningssamtaler mellem vejledningskrævende gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund og deres respektive vejledere. Vejledning er et unik socialt læringsrum – et ansigt til ansigt møde, hvor vejledere og elever indtager forskellige positioner, og hvor forskellige kulturelle diskurser kan tænkes at udgøre et spændingsforhold mellem det dialogiske og monologiske betydningsdannelser.

I vejledningssituationer defineres vejledningssituationer, hvor vejledere og vejledningssøgende er forskellige hvad angår fx kulturelle og etniske baggrunde som interkulturel vejledning. Det er således interkulturelle vejledningssamtaler, der udgør det analytiske genstandsfelt for min dialogiske rejse.

Hvem er de unge vejledningskrævende etniske gymnasieelever?

De unge med etnisk minoritetsbaggrund, der indgår i denne afhandlings undersøgelse, kan betegnes som gymnasieelever, der grundet flere årsager har et højt fravær fra og i timerne (Jonasson 2011). Det vil sige en høj fraværspcent, en utilstrækkelig studiemæssig aktivitet og/eller en kombination af disse to. I frafaldsforskning betegnes denne gruppe elever som ”at risk students”³, hvilket vil

³ ”At risk” refererer til aspekter af elevers baggrund og miljø, som kan lede til en højere risk for ikke at gennemføre uddannelsen (Suh, Suh & Houston 2007).

sige, at der er en risiko for, at elever tilhørende denne gruppe ikke formår at fuldføre deres uddannelse. Flere undersøgelser dokumenterer årsager og forklaringer på frafald. Personlige, sociale, faglige, familiemæssige og etniske baggrunde fremhæves ofte som vigtige årsager til elevers frafald (Jensen & Jensen 2005; Jørgensen 2011; Humlum & Jensen 2010; Rumberger 2004; Rumberger & Lim 2008). Ulriksen et.al. (2009) argumenterer for, at elever, der kommer fra et gymnasiefremmed hjem, har større risiko for ikke at gennemføre deres uddannelser. Ligeledes fremhæver en række undersøgelser skolernes læringsrum, elevers indbyrdes relationer samt elev-lærere relationer som betydningsfulde faktorer, der kan være med til at påvirke elevers beslutninger om at blive eller afbryde deres uddannelsesforløb (Lee og Bourkam 2003, Lippke 2011, Tanggaard 2011).

Etniske minoritets elever med ikke-vestlig baggrund har en markant højere risiko for at falde fra uddannelser sammenlignet med elever med dansk baggrund (Jensen & Jensen 2005, Humlum & Jensen 2010). Statistisk materiale fra Undervisningsministeriet (2009) viser, at 65 % mandlige og 70 % kvindelige elever med en etnisk minoritetsbaggrund (indvandrere og efterkommere) fuldfører en gymnasial uddannelse⁴. I modsætning hertil fuldfører 81 % mandlige og 86 % kvindelig elever med etnisk dansk baggrund en gymnasial uddannelse. Jakobsen (2015) viser således, at 29% kvindelig og 43% mandlige efterkommere, syv år efter grundskolen, ikke har fuldført en ungdomsuddannelse. Tilsvarende tal for elever med etnisk dansk baggrund er henholdsvis 22% kvindelige og 28% mandlige elever.

Flere forskere argumenterer for, at frafald også skal ses i sammenhæng med skolekonteksten og dens praksisser, herunder vejledningspraksissen. Fastholdelse og frafald er anliggender, der ikke specifikt angår individer isoleret set, men skolernes samlede institutionelle praksisser (Tanggaard 2011). I dette lys kan vejledning, som en fastholdelsespraksis, føre til gode resultater, men den kan også komme til at reproducere de problemer, det var meningen, den skulle løse, hvis den ikke tænkes ind i den læringskontekst, hvori den anvendes (Pedersen 2011, p. 154).

Forskningen om etnicitet, køn og kultur påpeger, at der generelt sker en diskrimination af etniske minoriteter på samfundsniveau og i mødet med samfundsmæssige institutioner. Horst (2017) viser gennem en omfattende diskursanalyse, hvordan den danske stat via regulativer og lovgivning skaber

⁴ Ifølge tal fra Undervisningsministeriet (2009) fuldfører 24 % piger og 30 % drenge med etnisk minoritetsbaggrund ikke deres almen gymnasiale uddannelse. Tendensen er stærkere på HF, hvor 32 % piger og 37 % drenge med etnisk minoritetsbaggrund ikke fuldfører deres uddannelse.

strukturelle betingelser for eksklusion og usynliggørelse af etniske minoritets elever, og på denne måde placerer dem i en særposition. Prieur (2002) skriver, at indvandrere og efterkommere til dagligt møder en betydelig diskrimination som en form for legitim magtudøvelse. En symbolsk magtudøvelse, der kommer til udtryk i form af skepsis og nedvurdering. Mørck (1998) skriver ligeledes, at de unge ønsker at være en del af det danske samfund, men deres erfaringer fortæller, at etniske danskere ikke accepterer dem på lige fod. Dahl og Jakobsen (2005) har foretaget et litteraturstudie af forskning om etnicitet, køn og kultur i Norden. De konkluderer, at mændene generelt møder de største barrierer i uddannelsessystemet og kvinderne på arbejdsmarkedet.

En del unge med etnisk minoritetsbaggrund udsættes ikke kun for magtudøvelse i skolen og i samfundet. Mange unge med etnisk minoritetsbaggrund oplever og har erfaringer med at blive udsat for magtudøvelse indenfor familiens rammer. Denne magt kommer til udtryk i form af begrænsninger af de unges og især pigers sociale liv og friheder (Prieur 2002 og 2004, Singla 2001, Mørck 1998, Wikan 2006, Larsen 2004). Unge med etnisk minoritetsbaggrund står således overfor en tredobbelt udfordring: som unge, som etnisk minoritetsgruppe og som sønner og døtre, der har svært ved at indpasse sig og leve op til familiens forventninger⁵.

At indfri sine forældres forventninger med hensyn til uddannelse og karriere kan være vanskeligt eller endog umuligt. At indfri deres forventninger med hensyn til livsførelse er heller ikke enkelt. Der er knyttet forsagelser og lidelser til såvel at indfri forventninger som til ikke at gøre det (Prieur, 2004: 327).

Der er således tale om en mangfoldighed af udfordringer og dilemmaer, som kan tænkes at øve en stor indflydelse på elevers læringsmæssige deltagelsesmønstre i skolesammenhæng. Spørgsmålet er, hvordan en dialogisk orienteret tilgang til vejledning kan være med til at skabe basis for samtaler, der kan hjælpe eleverne til at holde fokus på deres position som lærende?

Interkulturel vejledning

Interkulturel vejledning er et broget felt med mange forskellige benævnelser: tværkulturel vejledning (Cross Cultural Counseling), interkulturel vejledning, multikulturel vejledning og transkulturel vejledning. Jeg har valgt benævnelsen interkulturel vejledning. Jeg argumenterer senere i dette kapitel for mit valg.

⁵ Prieur 2002 skriver, at det er pigerne, der står over for en tredobbelt udfordring. Jeg mener, at både piger og drenge møder de samme udfordringer.

Det interkulturelle vejledningsfelt er vokset ud af den amerikanske kontekst og havde først og fremmest til formål at respondere på de sociale, politiske, kulturelle, undertrykkende og diskriminerende tendenser, der eksisterede og prægede det amerikanske samfund. De tidlige pionere indenfor interkulturel vejledning mente, at de hvide middelklassevejlederes syn på minoritetsgrupper havde stor indflydelse på vejledningsprocessen. Mange vejledningssøgende med minoritetsbaggrund fremhævede, at vejlederne ikke var interesseret i deres fortællinger, spørgsmål og forslag og anså dem som irrelevante (Draguns 1996). Historisk set har der i det amerikanske samfund været en tendens til at kanonisere de hvide amerikaners genetiske, patologiske og kulturelle overlegenhed i forhold til andre minoritetsgrupper og i særdeleshed i forhold til de sorte amerikanere (Sue et. al. 1990, 1992, Sabnani et.al.1991, Draguns 1996). Feltet interkulturel vejledning opstod derfor mere som en græsrodsbevægelse frem for en filosofisk teoretisering over vejledning som en videnskabelig disciplin (Pedersen 1996). I den tidlige udviklingsfase var der et særligt fokus på fire minoritetsgrupper i det amerikanske samfund: *African Americans, American Indians, Asian Americans, and Hispanics and Latinos* (Sue et.al. 1992, s. 478).

Grundstenen for interkulturel vejledning udspringer fra et såkaldt *Position Paper* udformet af Sue et.al. (1982), hvori de introducerer begrebet ”*kulturkompetent vejleder*” indeholdende tre dimensioner: *Beliefs/Attitude, Knowledge og Skills* (Sue et.al. 1982, s. 49). Til hver af disse dimensioner formuleres også en række kompetencer, som samlet set lyder som følger:

Counselors awareness of his/her own assumptions, values and biases, 2) understanding the worldview of a culturally different client, 3) developing appropriate intervention strategies and techniques (Sue. et. al. 1992, s. 481).

Disse kompetencer udgør stadig fundamentet i interkulturel vejledning og har dannet baggrund for en mangfoldighed af litteratur på området. Interkulturel vejledning blev også defineret som *any counseling relationship in which two or more of the participants differ with respect to cultural background, values, and lifestyle* (Sue et. al. 1982, s. 47).

Overordnet set er der to tilgange til interkulturel vejledning: universal tilgang (etic) og kultur-specifik (emic). (Pedersen 1996, Dragun 1996, Orozco 2014). Etic-tilgangen hævder, at der eksisterer universale forhold, som alle kulturelle grupper deler fx diskrimination, identitetsudvikling, kommunikation, sociale- og klasseforskelle og akkulturation (Das 1995, I Orozco et.al. 2014). Emic-tilgangen

har fokus på indfødte eller specifikke karakteristika af hver kulturel gruppe, som kan have en effekt på vejledningssituationen. Trods forskellighederne er man i begge tilgange enige om, at vejledere skal udvikle ovenstående kulturelle kompetencer, som også benævnes som kulturel sensitivitet.

Et centralt aspekt i interkulturel vejledning er ideen om akkulturation, som henviser til en kulturel forandringsproces over tid og nogle gange over generationer. Det vil sige den proces, et individ gennemgår for at blive bekendt og fortroligt med og samtidigt erhverve sig den dominerende kulturs værdier, normer, sprog og adfærd. Akkulturation forekommer, når to eller flere kulturelle grupper eller individer fra forskellige grupper er i kontakt med hinanden (Berry 2005, i Orozco 2014). På baggrund af denne forståelse af akkulturation har man udviklet flere såkaldt etnisk identitetsudviklingsmodeller (racial identity developmen) rettet mod forskellige grupper: *Racial/cultural identity development* (Atkinson, et.al.1993), *Chicano/Latino ethnic identity development* (Ruiz 1990), *Nigercence - Black identity developoment* (Cross & Fhagen-Smith1996), *White identity development* (Sabnani et.al. 1991). Modellerne er trinbaserede og beskriver ud fra et funktionalistisk syn, hvordan ens identitet ændres og udvikles over tid, dvs. den identitetsudviklingsproces som et individ oplever i forsøget på at blive bevidst om, accepterer og tage positiv attitude i forhold til sin egen etniske og racemæssige (racial) gruppe. Med andre ord forsøger man gennem disse modeller at skabe en ensrettet, simpel og monologisk konstruktion af en mangfoldighed af mennesker. Det er som om, mennesket bliver gjort til *an animal representing the tag on its cage* (Epstein 2009, citeret i Gholamian og Riis 2016, s. 123). Det, der er interessant i denne sammenhæng, er, hvordan disse ”teorier” anvendes i forskning. Fx skriver Bollin (1989), at afroamerikanske mødre praktiserer en mere autoritær, mere kontrollerende, mere straffende opdragelse og har mindre samtale med deres børn. De hvide mødre praktiserer i modsætning til de sorte mødre en mere autoritativ, mere ligeværdig opdragelsesform og opsøger input fra børnene og bruger fornuft frem for straf (Bollin 1989 i Sue & Sundberg 1996).

Tilsvarende forklaringer fremhæves også, når man prøver at forklare kultur og kommunikation i den interkulturelle vejledning. Siden Geert Hofstede (1980) præsenterede sine begreber har feltet med stor begejstring taget hans begreber til sig. Hofstede forstår kultur som en form for mentalprogrammering af mennesket, hvilket vil sige *den kollektive mentale programmering, der adskiller medlemmerne af én gruppe eller kategori fra medlemmerne af andre* (Hofstede et.al. 2010, s. 21). Hofstede (1980) opererede med fire kulturalanalytiske dimensioner for analyser af interkulturel kommunikation: individualisme/kollektivise, magtdistance, struktureringsbehov eller usikkerhedsundvigelse, samt maskulin/materiel dominans

eller feminin/human dominans. Modellen er dog videreudviklet og inkluderer nu også to andre dimensioner: nationale værdier og subjektiv trivsel (Hofstede 2010). Den dimension, som for alvor har haft den største indflydelse på og præget interkulturel vejlednings forskningsfelt og praksis, har været ideen om kollektivistiske og individualistiske kulturer. Disse begreber danner også grundlaget for forståelsen og praktiseringen af interkulturel kommunikation i vejledningssammenhæng. Ideen har været, at man ved at placere folk i disse kulturdimensioner kunne forudsige deres mulige kommunikationsstil. En viden som den enkelte vejleder kan bruge til at forudsige andres kulturelle kompleksitet, reducere forskelle og dermed yde kulturspecifik vejledning. I en rapport om multikulturel vejledning for undervisningsministeriet anvender forfatterne Jacobsen og Søndergård (2002) Gert Hofstedes individualistisk/kollektivistisk dimensioner til at argumentere for en ”multikulturel vejledning” i en dansk kontekst. De skriver: *”i en kollektivistisk kultur kan det være af mindre betydning, hvordan man har erhvervet eksamensbeviset f.eks. købt sig til det. Denne opfattelse støder moralsk mod barrierer i en individualistisk dansk kultur, hvor der slås hårdt ned på snyd og benyttelse af ”forbindelser” (Undervisningsministeriet 2002:24).* Man kan naturligvis forholde sig undrende til en sådan slutningsform. Forfatterne sammenkobler her Hofstedes kulturdimensioner med en etnocentrisk kanonisering af en forestillet dansk ”individualistisk” kultur.

Oyserman og Kimmelmaier (2002) har foretaget en undersøgelse af 170 empirisk forskningsbaserede undersøgelser gennemført i perioden 1980-2002, der har brugt Hofstedes individualistisk/kollektivistiske kulturforståelse og forklaringer. De stiller spørgsmålstejn ved, om disse forklaringer kan føre frem til valide konklusioner. De fremhæver endvidere, at man accepterer enhver national forskel som evidens for individualistiske og kollektivistiske processer. Pointen er, at disse begreber giver abstrakte og generaliserende forklaringer på menneskers kommunikation og kulturelkompleksitet. Hvis vejledere på forhånd kan forudsige, hvad der vil være resultatet af en samtale, eller hvordan et menneske vil agere i en given kommunikativ sammenhæng (en vejledningssituation), så vil der heller ikke være basis for nogen som helst form for menings- udveksling og udvikling – ingen overraskelsesmomenter. Som Stuart Hall (2001) skriver, bidrager den binære måde at forstå kultur og kulturel identitet på, som fx Hofstede repræsenterer, kun til en reduktionistisk og oversimplificeret beskrivelse af forskelle i en todelt struktur. Inspireret af Derrida argumenterer Hall for, at denne binære opdeling er udtryk for et dominansforhold, hvor den dominerende part *includes the other within its field of operations* (ibid. 329). Således vil jeg fremhæve at den interkulturelle vejlednings kultur-kompetente vejleder, og ideen om en statisk etnisk identitetsudviklingsmodel,

samt den funktionalistiske forståelse af kultur baseret på simple individualistiske og kollektivistiske forklaringsmodeller, ikke kan tænkes at kunne bidrage konstruktiv til vejledning og vejledningssituationer. Den kulturkompetente vejleder indikerer et essentialistisk kultursyn, der indbefatter, at alle medlemmer af et socialt og kulturelt fællesskab mere eller mindre opfører sig på samme måde.

Dean (2001) argumenterer i modsætning til de Hofstede-inspirerede modeller for, at det ikke er muligt at være kulturkompetent i vores postmoderne verden, hvor kultur ses som individuelt og socialt konstrueret. Hun foreslår i stedet for en vejledningsmodel baseret på accept af ens mangel på kulturkompetencer. Yan & Wong (2005) argumenterer for, at den kulturkompetente models forståelse af relationen mellem vejledere og vejledningssøgende bygger på en subjekt-objekt dikotomi. Vejlederen forventes at kunne tilsidesætte sine kulturelle fordomme og værdier, men det forventes ikke, at hjælpssøgende kan foretage en sådan tilsidesættelse i vejledningssituationen. Inspireret af Bakhtin argumenterer de for en dialogisk forståelse af selvet – en subjekt-subjekt forståelse. Xu (2013) kritiserer interkulturel kommunikation for dens opfattelse af forskelle som et problem. Inspireret af bl.a. Bakhtin argumenterer Xu for en dialogisk baseret interkulturel kommunikation, hvor forskelligheder opfattes som en ressource.

Yan & Wong samt Xus Bakhtins-baserede kritiske tilgang til interkulturel vejledning og kommunikation kan med Louise Phillips (2011a) ord betegnes som *The Promise of Dialogue* på ideernes plan. Men spørgsmålet er, hvilke Bakhtins dialogiske begreber og teorier skal inddrages i analyser og forståelser af vejledningssamtaler i praksis med det formål at skabe basis for teoretisk begrebslig kvalificering af en dialogisk orienteret interkulturel vejledning?

Forskningsspørgsmål

Med denne afhandling vil jeg flytte fokus fra kategorier som kultur og etnicitet og over til sprogbrug, interaktioner og kommunikation. Hensigten er for det første at argumentere for en afvisning af enhver form for monologisk præfabrikerede konstruktioner og kategorier. For det andet vil jeg argumentere for identitetens dialogiske orientering og konstituering. For det tredje vil jeg argumentere for individets ret til at være forskellig. Ikke kun i relation til andre men også i relation til sig selv og sin egen kulturelle baggrund. Og for det fjerde vil jeg argumentere for sproglig sensitivitet som en betydningsfuld kompetence i interkulturelle kontekster. Afhandlingens teoretiske fundament henter inspiration først og fremmest hos Mikhail Bakhtins dialogisme med det formål, at undersøge:

Hvordan og på hvilken måde kan Bakhtins dialogisme bidrage til en teoretisk begrebslig udvikling af det interkulturelle vejledningsfelt?

Afhandlingen er artikelbaseret. Det betyder, at hver artikel forfølger sit specifikke formål, sin problemstilling og sin analyse. Med andre ord er analyserne forskellige, men de bevæger hver for sig i retning af det ovenstående spørgsmål. Det er min ambition med denne afhandling gennem udvikling af en række dialogisk analytiske greb at argumentere for sproglig sensitivitet som en dialogisk kommunikativ kompetence i interkulturelle vejledningskontekster frem for kategoriseringer og essentialistisk funderede kulturelle forklaringsmodeller.

Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er som nævnt artikelbaseret. En artikelbaseret afhandling er kendetegnet ved et processuelt afgrænset analysearbejde. Dvs. at det analytiske arbejde sker i afgrænsede analyserum med hver artikel som ramme (Gørlich 2016, s. 17). Men det betyder ikke, at der ikke findes en sammenhæng i artiklerne samlet set. Artiklerne giver samtidig læseren et blik i en forskningsproces, idet de forskellige artikler synliggør udvikling, forandring og afvikling af forskellige argumenter, temaer, perspektiver og pointer (Louw 2013, s.9).

Således har jeg skrevet 5 artikler. Jeg har dog valgt at lægge 4 artikler til grund for afhandlingen. Artiklerne bidrager hver især med forskellige analyser og teoretiskanalytiske greb i forhold til afhandlingens forskningsmæssige interesse. Den ene af artiklerne er produceret i 2014 og de tre andre i perioden 2016-17.

Som det vil fremgå af nedenstående, har tre af de 4 artikler en medforfatter. Jeg står i disse artikler for den primære udformning og udvikling af teksterne, som inkluderer teoretiske overvejelser, analyser og selve skriveprocessen. Medforfatterne har fungeret som sparringspartnere med konstruktive og kritiske bidrag. Jeg har derfor valgt i det følgende at skrive ”Jeg” i stedet for ”Vi”, da teksterne først og fremmest er udtryk for mine forsknings- og analytiske interesser og indsatser.

Afhandlingen består således af disse 4 artikler og denne kappe. Kapten indeholder en diskuterende redegørelse for afhandlingens teoretiske ramme samt metodologiske overvejelser og diskussioner.

Præsentation af artiklerne

Artiklerne 1. Fra multikulturelisme til Transkulturalisme, som har Iben Jensen som medforfatter. I denne artikel argumenterer jeg for en dialogisk kulturforståelse og et dialogisk kulturmøde, samt for hvordan kulturel identitet kan tænkes at konstrueres i dialogiske relationer. Artiklens udgangspunkt udspringer fra en kritik af multikulturalismens forståelse af kultur, som jeg betragter som en funktionalistisk kulturforståelse på linje med Gert Hofstedes. En forståelse, som er med til at skabe en mur mellem kulturelle fællesskaber frem for at bryde dem. Jeg argumenterer, inspireret af Mikhail Epstein, for en transkulturel tilgang til forståelse af kulturer og identiteter. Men jeg bygger videre på Epstein forståelse og argumenterer for dialogisk og monologisk kulturforståelse. Endvidere diskuterer jeg, hvordan dialogiske kulturmøder er konstituerende for kulturel identitet, hvilken jeg, inspireret af Bakhtin, forstår som en dynamisk og kontinuerlig relationel tilblivelsesproces.

Artikel 2. Vejledningssamtaler i Dialogisk Interkulturelt Perspektiv. Artiklen har Iben Jensen som medforfatter. Denne artikel har til formål at undersøge, hvordan vejledningssamtaler som en dialogisk fastholdelsespraksis skaber basis for en fælles meningsskabelse. Artiklen argumenterer for, at vejledningssamtalerne overvejende er udtryk for en monologisk vejledningskultur, som sigter mod disciplinering af elevers handlinger og dermed ikke formår at skabe plads til elevers egne refleksioner og tanker i en forståelsesproces. Endvidere argumenterer artiklen for, at den monologiske vejledningspraksis forhindrer eleverne i at inddrage forhold af sociokulturel karakter, fx forhold der knytter sig til udfordringer i hjemmet. Elevers reaktioner på vejlederes monologiske dominans begrebsliggør jeg som *diskursiv flugt*, hvilket vil sige elevers situationsbestemte kommunikative strategi for at frigøre sig fra vejlederes monologiske dominans (altså en modkultur/modmagt). Artiklen argumenterer for, at vejlederes autoritet i en dialogisk vejledning betinger deres kapacitet til at facilitere refleksion og tænkning.

Artikel 3. Rejsen som Gymnasieelev - Fra kulturel til Sproglig Sensitive i interkulturel vejledning (i resten af denne kappe skriver jeg kun Rejsen som Gymnasieelev). Formålet med denne artikel er at undersøge elevers egne ord om den verden, som de sanser, oplever og lever i. Artiklens analyser viser, at mange elever kan betegnes som socialt udsatte unge, men med en stærk forandringsvilje. Artiklen argumenterer derfor for udsathed som en kronotopisk (tid og rum bestemt) tærskelsituation, dvs. en situation præget af kriser og vendepunkter. På baggrund af denne analyse udformer jeg grundideerne for udvikling af en processuel model for sproglig sensitivitet som en vejledningskompetence i interkulturelle kontekster.

Endvidere argumenterer artiklen, inspireret af musikforskning, for nødvendigheden af en kreativ lyttestrategi, for at indfange elevfortællingers polyfoniske karakter, stemmer, genre, emotionelle elementer og intonationer.

Artikel 4. Drop In Counseling - Counseling of Students on Threshold (i det følgende skriver jeg kun Drop in Counseling). Artiklen har Gorm Larsen som medforfatter. Denne artikel skal forstås som en overbygning på artikel 3 og har til formål at undersøge vejledning af elever på tærskel. Hensigten er at identificere tegn, der kan forstås som elevers identifikation på vendepunktet i processen fra krise til forandring. Analysen viser, at elever (både piger og drenge) udviser en tilbageholdende repræsentationsform både før og under samtalerne. Artiklen argumenterer for at elevers tilbageholdenhed og den lange tid, som de bruger for at åbne op og dermed italesætte deres udfordringer på, bunder i et ønske om at udvikle en personlig relation til vejledere, således at graden af deres usikkerhed og mistillid til omgivelserne reduceres. Artiklen argumenterer på baggrund af analysen for, at elevers tidsforbrug før og under samtalerne er udtryk for en tillidsorienteret undersøgelsesstrategi, hvor de prøver at danne sig et erfaringsbaseret billede af vejlederes oprigtighed og pålidelighed. Endvidere argumenterer artiklen for familien som det organisatoriske center for elevers kriser. Artiklen viser tre dialogiske reaktionsmønstre hos eleverne, hvis fundament bygger på ønsket om forhandling, dialog og modkultur.

Hvem er afhandlingen henvendt til?

Afhandlingen henvender sig for det første til forskere, som er inspireret af Bakhtins dialogisme. For det andet til forskere og praktikere, der arbejder med interkulturel vejledning og kommunikation i deres daglige praksis med et særligt fokus på sårbare unge (unge på tærskel) med etnisk minoritetsbaggrund.

Begrundelse for afhandlingens titel

Betegnelsen "interkulturel" kan føre opmærksomheden i mange retninger, da der er flere mulige konnotationer knyttet til den. Jeg har derfor valgt at argumentere for mit valg af afhandlingens titel "Interkulturel Vejledning". Det er nærliggende at stille spørgsmålet: hvorfor ikke multikulturel eller transkulturel vejledning? Det sidste kunne være et nærliggende valg, idet jeg har skrevet en artikel om transkulturalisme (artikel 1 i denne afhandling).

Det er et bevidst valg. Som Bakhtin (1986) skriver: In the realm of culture, outsideness is a most powerful factor in understanding. *It is only in the eyes of another culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly* (ibid, p. 7).

Men det er en særlig form for udefra-position. Det er en udefra-position med nogle insider kvaliteter (Emerson 1996). Med andre ord vil jeg med begrebet ”interkulturel” understrege vigtigheden af to bevægelser i en dialogisk kommunikativ forståelsesproces⁶: en passiv og en aktiv. Den passive forståelse for mig er udtryk for interessen og forsøget på at træde ind i en ”kultur” og prøve at se, hvordan verden ser ud fra dens perspektiv. Men jeg anerkender samtidig, at det kun giver os en umiddelbar forståelse - en gengivelse eller beskrivelse af en kultur. Med aktiv forståelse vil jeg understøtte nødvendigheden af den dialogiske relationelle forståelse. To bevægelser beskriver således indsamling af viden ved at træde ind eller krydse en ”kulturs” grænse og en tilbagevenden til ens udefra-position og dermed forsøg på aktiv forståelse, som kræver dialogiske aktiviteter i form af bl.a. at stille spørgsmål, at provokere, at udfordre. Formålet er at skabe basis for en gensidig fornyelse og forandring. Med kulturens grænse mener jeg ikke nationale eller geografiske grænser, men kulturers semantiske grænser.

Hvad er etnicitet?

Det er også på sin plads at argumentere for, hvordan afhandlingen forstår etnicitet. Ifølge Bennet et. al. (2005) kommer begrebet etnicitet fra det græske ord Ethnos og betyder nation eller folk. Etnicitet er et begreb, hvor der ikke findes en konsensus omkring begrebets meningsmæssige indhold (Malik 1996, ibid. s.112). Til trods for den manglende konsensus anvendes begrebet både i forskningsmæssige sammenhæng og i daglige praksisser og samtaler. Bennet et. al. (2005) forholder sig kritisk i forhold til måden etnicitet anvendes og fremhæver, at etnicitet og etnisk tilhørsforhold defineres som en quasi-primordial collective sense of shared descent and distinct cultural traditions (Bennet et.al. (2005). Med andre ord bruges begrebet etnicitet som en essentialistisk måde at forstå andre mennesker. Jeg er enig i denne kritik, men vælger at lægge Eriksens (2002) definition af etnicitet til grund for afhandlingens forståelse:

Ethnicity emerges and is made relevant through social situations and encounters, and through people's ways of coping with the demands and challenges of life (Ibid. s. 1).

Med denne definition gør Eriksen begrebet til en del af det lokale sociale liv, hvor der er mulighed for diskursiv forhandling af begrebets kontekstuelle betydning, hvilket passer fint til min dialogiske tilgang.

⁶ Jeg referer her til Bakhtins tekst ”Response to question from Novy Mir”

Var Bakhtin kun litteraturteoretiker?

Bakhtins dialogisme rummer og udspringer fra refleksioner over litteraturstudier og især romaner. Spørgsmålet er, om Bakhtins tekster kun skal forstås som litteraturteoretiske? Har Bakhtin ikke haft et sideblik til andre videnskabelige felter eller områder?

Jeg vil gerne indlede mit svar på ovenstående spørgsmål ved først at overlade ordet til Bakhtin selv. I teksten *Response to a question from Novy Mir* skriver Bakhtin følgende:

Literature is an inseparable part of culture and it cannot be understood outside the total context of the entire culture of a given epoch (Bakhtin 1986, s. 2).

Bakhtin forfatterskab deles normalet i flere perioder⁷. Jeg vælger en anden måde for at præsentere Bakhtins forfatterskab, idet jeg vil argumentere for, at Bakhtin ikke kun var litteratur- eller romanens tænker.

Mit fokus er på Bakhtins teksters indhold, hvor jeg ser tre grundlæggende filosofiske interesser: 1) filosofisk fænomenologiske tekster, 2) filosofisk antropologiske tekster, 3) sprogfilosofiske tekster.

Ad.1. Bakhtins filosofisk fænomenologiske tekster udgøres af de tekster, som Bakhtin skrev i perioden 1919-1924, hvor han var inspireret af nykantianisme. Der er tale om følgende tekster: a) *The Architectonics of Answerability* (Art and Answerability) – på dansk *Kunst og ansvarlighed*, som bestod af to sider og blev publiceret i en lokal avis i 1919. b) *Toward a Philosophy of the Act* - Mod en Handlingsfilosofi, publiceret i 1921 og i engelsk udgave 1993. c) *Author and Hero in Aesthetic Activity*- Autor og Helt i Æstetisk Aktivitet, publiceret i 1923, og i engelsk udgave 1990. Selv om jeg skrive her de danske titler, har jeg ikke set eller læst teksterne på dansk. Det, der er bemærkelsesværdigt i disse tidlige filosofiske tekster, er Bakhtins anvendelse af metaforer som *autor og helt*, selv om teksterne intet har med litteraturstudier at gøre. Teksterne behandler grundlæggende forskellige aspekter knyttet til livet, kunsten, kulturen og subjektiviteten. Det er også vigtigt at påpege, at Bakhtin i disse tidlige tekster hverken behandler sprog eller diskurs⁸.

⁷ Fx opdeler Clarck & Holquist Bakhtins forfatterskab i 4 perioder.

⁸ Bakhtin er, så vidt jeg ved, bl.a. inspireret af Herder, Simmel, Cohen.

Ad.2. De filosofisk antropologiske tekster består af Dostojevskijs bog, Ordet i Romanen⁹, Rabelais (Karneval og latterkulturen), samt Bakhtins tekst om kronotop og dannelsesromanen – ”*Oplysningsromanen og dens betydning for realismens historie*. For Bakhtin rummer romaner en skildring af menneskets historiske, kulturelle og sproglige udvikling. Bakhtin bruger Shakespeare som eksempel til at udfolde sin argumentation. Han skriver, at hverken Shakespeare eller hans samtids eksisterende mennesker kendte til den store Shakespeare, som vi kender i dag. Shakespeares storhed bunder, ifølge Bakhtin, i hans kreativitet i at indsamle de stemmer, kulturer, sociale relationer og praksisser, som levede i sproget – i den daglige sprogbrug - og som var blevet overleveret gennem generationer, måske over tusind år (Bakhtin 1986). Bakhtin finder endvidere i litteraturen en vej til at argumentere for Kant og nykantiansk inspireret filosofiske refleksioner. Med andre ord begynder Bakhtin sine litteraturstudier med inspiration fra Kants filosofiske antropologi, hvor Kant forsøger *to understand the historic specificity of what it means to be human in different ages by establishing the differing world views held by people at various time* (Clark & Holquist 1984, s. 277-8). Bakhtin anerkender, ifølge Clark og Holquist (1984), Kants ide om vigtigheden af tid- og rumdimensionerne, som den primære kategori for perception. Men Bakhtin tager afstand fra Kant, idet han ikke forstår tid og rum som transcendentale, sådan som Kant beskrev det, men derimod som den mest umiddelbare virkelighed og udtryk for menneskelig erfaring. Denne pointe fremgår også af en fodnote, som Bakhtin (2006) selv skriver i teksten Rum, Tid & Historie: Kronotopens former i Europæiske litteratur.

Palle Nielsen (1955), som har skrevet indledningen til oversættelsen af Johann Gottfried Herders bog: Om Samspillet mellem erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl, skriver følgende om Herder:

Herders plads i det nordlige Europas åndsliv er central. I hans forfatterskab samles så mange tråde fra fortiden, at man får et indtryk, som om hele Europas kultur var samlet i en enkelt person (Nielsen citeret i Herder 1955, s. 6).

Jeg vil fremhæve præcist samme ord om Bakhtin og hans kultur- og litteraturstudier. Herder har også været en inspirationskilde for Bakhtins kulturforståelse. Litteraturstudier er således det analytiske genstandsfelt for Bakhtins filosofisk antropologiske studier og ikke kun ”rene” litteraturstudier.

⁹ Jeg betegner disse tekster både som litteraturstudier og som sprogdialogiske tekster

Ad.3. Sprogfilosofiske tekster. Jeg placerede Dostoevskijs bog og teksten Ordet i Romanen i en kultur- og litteratur genre. Men Bakhtin foretager også en sprogdialogisk vending med Dostoevskijs bog. Udover denne bog kan jeg fremhæve Ordet i romanen, Talegenre, Teksten som problem i lingvistisk, filologi og andre humanistiske videnskaber. Der bliver også udgivet en række tekster, der behandler disse emner, hvis ophav er usikre og diskutabile den dag i dag. Fx teksterne Marxism and the Philosophy of Language (1929) som er udgivet under Volosinovs navn og teksten The formal Method in Literary Scholarshio (1928), som er publiceret under Pavel Medvedev. Emerson og Holquist (1981) skriver, at ca. 90% af disse tekster er Bakhtins eget arbejde. Det er svært at vide, hvem der egentlig er forfatter til disse tekster. Min umiddelbare vurdering af Marxism and Philosophy of Language er, at teksten rummer en systematik og en konsekvent sprogbrug, som man ellers ikke kan finde i andre tekster hos Bakhtin. På den anden side kunne Volosinov have givet teksten den systematik, efter han havde modtaget manuskriptet fra Bakhtin. Morson & Emerson (1990) mener ikke, at disse tekster er Bakhtins værk, men at Volosinovs og Medvedevs tanker har haft stor indflydelse på Bakhtins tanker. Således kan ingen med sikkerhed udtale sig i denne sammenhæng, og jeg lader denne gåde være uløst. Men man kan ikke se bort fra den gensidige effekt af de dialoger, som disse tænkere har haft sammen i Bakhtin-kredsen og som følge heraf de mulige gensidige påvirkninger i forbindelse med produktion af disse tekster.

Bakhtins sproglige vending er også en kritik af den strukturalistiske sprogteori ligesom de nyere poststrukturalistiske bevægelser. Bakhtins dialogisme og i særdeleshed hans sprog- og ytringsteori placeres derfor i en socialkonstruktionistisk tradition¹⁰ (Shotter 1997, Phillips 2011b, Sullivan 2011). Bakhtin har, ifølge Phillipsen (2011b), været en central inspirationskilde for poststrukturalisme og postmodernismen, som begge bygger på socialkonstruktionistiske præmisser. Phillips fremhæver især Bakhtins begrebsliggørelse af forskelle som en dynamisk forandringskraft i betydningsdannelse, hans syn på betydningsdannelse i sproget som relationel, dynamisk og uafsluttelig, hans opfattelse af sproget som flerstemmet og hans relationelle forståelse af dannelse af selvet og den anden (Ibid. s. 172). Centralt i socialkonstruktionisme er ideen om kommunikation som en dialogisk proces - en fortløbende social kommunikation gennem hvilken mennesker definerer og konstruerer deres sociale virkelighed (Luckmann 1990, Gergen 2010).

¹⁰ Jeg er bekendt med, at Bakhtins tidlige filosofiske tekster kan opfattes som mere fænomenologisk orienteret. I disse tekster har han ikke et direkte fokus på sprog og diskurs.

Således vil jeg argumentere for, at Bakhtins samlede forfatterskab, herunder litteraturstudier, først og fremmest skal ses og forstås i et filosofisk, antropologisk og erkendelsesmæssigt perspektiv. (Jeg vender tilbage til denne pointe igen senere i næste kapitel).

Læsevejledning

Afhandlingen består af to dele: den første del udgør denne nærværende kappe, og den anden del består af de 4 artikler.

Del 1. Efter dette indledende kapitel vil jeg i det følgende behandle afhandlingens centrale teoretiske, metodologiske og analytiske overvejelser.

Jeg indleder med at placere Bakhtins dialogisme i en dialogfilosofisk tradition. Jeg giver en relativ grundig historisk introduktion til dialogfilosofien med særligt fokus på dialogfilosofer som Buber og Lévinas. Derefter følger et kapitel om Bakhtins dialogisme, som udgør afhandlingens teoretiske ramme. Idet jeg læser Bakhtins tekster som en dialogfilosofi om andethed, vil dette kapitel udgøre en argumentation for min læsning. Mit fokus lægges på følgende: 1) Bakhtins tidlige filosofiske tekster fra 1920'erne med særligt fokus på teksten *Autor og Helt* i æstetisk aktivitet, 2) Bakhtins største værk: Dostojevskijs bog, og 3) Bakhtins sprog- og ytringsteori. Herefter følger et kapitel hvor jeg argumenterer for Bakhtins dialogisme som en forskningsmetode. Denne argumentation munder ud i udvikling af afhandlingens dialogiske analysestrategi. Jeg argumenterer endvidere for afhandlingens dialogisk orienterede interview og observationsmetode. Afslutningsvis beskriver jeg mine overvejelser i forhold til empirien og dens praktiske gennemførelse. Kappens sidste kapitel udgøres af en diskuterende og opsamlende konklusion.

Del 2, består af de 4 artikler. Det er vigtigt at påpege, at alle navne på de involverede vejledere og elever er anonymiseret.

For god ordens skyld skal det nævnes, at jeg ofte bruger mange tankestreger, parenteser og til tider lange sætninger og gentagelser af vigtige pointer. Denne skrivestil er dels inspireret af Bakhtins skrivestil og dels udtrykker det mine refleksioner, mens jeg skriver teksten. Med andre ord har jeg forsøgt at have en dialog med læseren, mens jeg skriver teksten. Om det er lykkedes mig at gennemføre stilen hele vejen igennem, vil jeg overlade til læserens vurdering.

Det er mit håb med denne afhandling, at den skaber basis for flere spørgsmål, end den giver egentlige svarer. Gennem arbejdet med afhandlingen og dens

problemstilling ser jeg på den verden, jeg har undersøgt, fra en bestemt vinkel, hvorfor der må være utallige mange andre vinkler, spørgsmål og svar.

Dialogfilosofien

Indledning

Formålet med dette kapitel er at give en kort historisk gennemgang af dialogfilosofiens udvikling med fokus på den dialogfilosofiske tradition, der voksede frem især i midten af det nittende århundrede i Tyskland som en respons på de filosofiske ideer, som siden Descartes dominerede forståelsen af subjektiviteten - som det absolutte punkt for erkendelse¹¹. I det følgende vil jeg efter et kort historisk rids rette mit fokus på dialogforståelsen hos Martin Buber og Emmanuel Lévinas, med et særligt blik på subjektets placering og måden subjektiviteten konstitueres hos Buber og Lévinas¹². Jeg gennemgår kort centrale pointer og fremhæver nogle ligheder og forskelle mellem disse dialogtænkere.

Dialogfilosofi i historisk belysning

Historisk set dækker betegnelsen dialogfilosofi og dialogfilosoffer over en række tænkere, der, i begyndelsen uafhængigt af hinanden men senere i forlængelse af hinanden, lagde vægt på det dialogiske forholds betydning for subjektiviteten (Søltoft 2000). Grundlæggende for disse tænkere er en afvisning af Descartes og den filosofiske idealismes opfattelse og fokus på subjektet som det absolutte punkt for erkendelse. Dialogfilosofferne kritiserer denne opfattelse, og fremhæver, at idealismen overser den andens betydning for selvbevidsthedens konstitution. Man mener endvidere, at filosofisk realismes subjekt er et *subjekt uden verden*.

Konsekvensen af denne tanke er, at selvbevidstheden bliver absolut, abstrakt og lukket om sig selv, idet subjektiviteten bestemmes som subjektets løsrivelse og isolering fra den konkrete verden (Ibid 32).

Buber hævder, at de første spæde ansatser til en dialogisk bestemmelse af subjektiviteten er fremsat af Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819) (Søltoft 2000, Friedman 2009). Men det er Ludwig Feuerbach (1804-1872), der for første gang formulerer en dialogisk bestemmelse af subjektiviteten, som et modspil til Descartes subjektivisme. Maurice Friedman (2009), som har oversat de fleste af Martin Bubers værker fra tysk til engelsk, hævder i teksten "I and Thou", at det var Feuerbach, der

¹¹ Denne diskussion er stadigvæk aktuel. Kenneth J. Gergen (2005) og (2010) socialkonstruktionismen udvikles bl.a. også på baggrund af en kritik af Descartes. Gergen (2010) argumenterer endvidere for, at symbolsk interaktionisme, dramaturgi og kulturpsykologi ender i individualisme. Han argumenterer bl.a. inspireret af Bakhtin for en relationel forståelse af subjektiviteten.

¹² Jeg er bekendt med, at der findes andre dialogtænkere fx Jürgen Habermas, Paolo Freire, Hans-Georg Gadamer. Jeg har dog valgt at holde mig til den dialogisk filosofiske tradition, som jeg hævder, at have dannet baggrund for Bakhtins dialogisme.

for første gang grundlag det filosofiske fundament for Jeg-Du relationen i midten af det nittende århundrede. Feuerbach argumenterede, ifølge Friedman, for Jegets behov for Duet, hvilket for Feuerbach er udtryk for en forening mellem mennesket og mennesket som det ultimative princip for filosofi:

“The individual human being by himself does not contain the essence of man within himself, either as a moral or as a thinking being. The essence is found only in the unity of man with his fellow man, a unity that rests only on the reality of the distinctness of I and Thou (Feuerbach citeret i Friedman 2009, s. 436).

Det, der er interessant i Feuerbachs beskrivelse af Jeg-Du forholdet, er hans understregning af en forening, der sikrer jegets og duets selvstændighed (forskelle). Buber kritiserer Feuerbachs forståelse og fremhæver, at mennesket for Feuerbach er et almindeligt menneske – mennesket og mennesket. Buber mener, at Feuerbach overser Jeg-Du relationens ”sande” betydning, nemlig at foreningen af Jeg-Du er Gud (Friedman 2009). Feuerbach mente, at Gud var et projekt af menneskets egne ønsker og behov. For ham var det ikke mennesket, der er skabt i Guds billede men omvendt, Gud er skabt i menneskets billede¹³.

Al tænkning er for Feuerbach af natur dialogisk - at tænke, betyder at indgå i en diskurs. Med andre ord er det at tænke ikke en bestemmelse af den lukkede subjektivitet men en bevægelse, der implicerer et forhold til den omgivende verden. I modsætning til Descartes ”Jeg tænker, derfor er jeg” - fremhæver Feuerbach ”Jeg tænker, derfor er vi”. (Søltoft 2000 s. 34).

Holder vi os til Friedmans ord, så er det Feuerbach, der for første gang introducerer Jeg-Du forholdet og ikke Buber eller Bakhtin. Søltoft (2000) hævder med henvisning til Buber, at det er dialogtænkningen Ferdinand Ebner (1882-1931), der for første gang italesætter formularen Jeg-Du.

Ebner lægger vægt på, at mennesket ikke er et Jeg for sig selv, men kun kan blive det overfor et Du. Ifølge Søltoft (2000) fokuserer Ebner på det sproglige forhold mellem jeget og duet og betoner ordenes og samtalens betydning for bestemmelsen af subjektiviteten. For Ebner er det sproget, der er konstituerende for Jeget og Duets forening. Ebners hovedtanke er, at mennesket er en åndelig skabning, der er skabt til at omgås andre åndelige skabninger. Åndeligheden bliver grundlæggende bestemt af gensidigheden, og sproget anses som havende fundamental betydning for gensidighedsforholdet mellem jeget og duet. Sprog både forudsætter og skaber

¹³ Om Feuerbachs Gudsforståelse se:
https://da.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Feuerbach

denne gensidighed, og bliver af Ebner opfattet som selve Guds åbenbaring (Søltoft 2000).

Hermann Cohen (1842-1918) fremhæver også sprogets afgørende betydning for det dialogiske forhold mellem jeget og duet. Cohen pegede mod Jeg-Du forholdets dobbelte relationelle karakter: mennesket og mennesket samt mennesket og Gud. Friedman (2009) mener, at det er Cohens forståelse af Jeg-Du relationens dobbelthed, der ligger til grund for alle Martin Bubers værker.

Eugen Rosenstock-Hussy (1888-1973) og Franz Rosenzweig (1886-1929) er også de dialogtænkere, der følger Cohens dialogiske forståelse.

Emmanuel Lévinas (1906-1995) skriver i bogen Totalitet og Uendelighed, at Rosenzweigs dialogiske filosofi har haft stor indflydelse på hans filosofiske tænkning og modstanden mod totalitetsideen. Det, der er kendetegnede for disse dialogfilosoffer, er deres vægtning af sprogets betydning for bestemmelse af subjektiviteten, som opfattes som en kontinuerlig proces. En anden væsentlig pointe i dialogfilosofien er forståelsen af dialogens eksistentielle karakter. Ud fra denne betragtning er den dialogiske Jeg-Du relation ikke en simple beskrivelse af forholdet mellem to bevidstheder – to personer. Den er snarere en filosofisk grundtanke, der pointerer, at viden og erkendelse altid er resultat af en tosidig handling.

Martin Bubers dialog

I bogen Jeg og Du (I and Thou) fra 1923 grundlægger Buber sin dialogiske teori. Ifølge Buber udviser mennesket en dobbelt orientering til verden: Jeg–Du og Jeg–Det. Jeg–Du relationen understøtter eksistensens gensidige og holistiske karakter og som udtryk for et ligeværdigt og anerkendende møde mellem to positioner. For Buber bliver subjektiviteten til i mødet mellem et konkret Jeg og et konkret Du. Mødet angiver den mellemsfære, hvor den gensidige konstitution finder sted, hvorfor subjektiviteten bliver opfattet som grundlæggende dialogisk funderet (Søltoft (2000)). Buber argumenterer for, at Jeg–Du relationen ikke har nogen på forhånd defineret struktur og indhold, idet relationens basis er uendelig og universal. Dette betyder, at enhver form for forforståelse, forventning og systematisering vil forhindre Jeg-Du relationen i at udvikle sig;

Forholdet til Du'et er umiddelbart. Mellem Jeg og Du står der intet begrebsligt, ingen forudviden og ingen fantasi; og selv erindringen forvandler sig, når den fra enkeltheden styrter til helheden. Mellem Jeg og Du står intet formål, ingen begærlighed og ingen foregribelse; og selv længslen forvandler sig, når den fra

drømmen styrter mod et ydre fænomen. Ethvert middel er hindring. Kun hvor ethvert middel er faldet bort, sker der mødet (Buber 1997, s.29).

Der er altså tale om dialog som et særligt møde - et ”fuldkomment forholdsforløb” - uden nogen form for spænding eller forhandling af forskellige holdninger og ideer (Søltoft 2000). For Buber er Gud den sande Du: *i forholdet til Gud er ubetinget eksklusivitet og ubetinget inklusivitet ét. Den, der indtræder i det abolutte forhold, antastes, ifølge Buber, ikke mere af nogen enkelthed, ikke af ting og ikke af væsner, ikke af jord eller himmel: men alt er indesluttet i forholdet* (Buber 1997, s.87).

Denne forståelse af dialogens guddommelige natur efterlader en vision om dialog som en særlig og måske uopnåelig emotionel tilstand eller som en vej til at nærme sig ”truth” and *salvation of a human being* (Gurevich¹⁴ citeret i Emerson 1997, p.229).

Buber påpeger, at Jeg-Du relationen strækker sig ud over relationer mellem mennesker. Man kan ifølge Buber også have Jeg-Du relationer til ting og til dyr. Buber bruger et træ som eksempel på, hvordan en Jeg-Det relation kan ændres til Jeg-Du. Jeg tolker Bubers inkludering af genstande og dyr i Jeg-Du forholdet som omskrivning af disses diskursive betydning. Det vil sige, at træet stadigvæk er træ, men dets meningsmæssige betydning ændrer karakter.

I modsætning til Jeg-Du relationen indebærer Jeg-Det relationen ikke en dialogisk ligeværdig relation mellem positionerne. I Jeg-Det relationer møder mennesker, men de er ikke i stand til at etablere en dialog. Jeg-Det relationen er udtryk for tingsliggørelse og ulige positioner mellem parterne. Tingsliggørelsen sker, når en person behandler den anden som en brugsgenstand. Den anden er i denne sammenhæng et redskab til at opfylde et behov hos Jeget. Buber pointerer dog, at relationerne mellem samtaleparterne i en dialog kan veksle mellem Jeg-Du og Jeg-Det. Med andre ord er der tale om en vekslende proces, hvor relationen processuelt kan ændre karakter. Forudsætningen for en ændring af Jeg-Du relationen til Jeg-Det betinger, ifølge Buber, en udtrædelse af Jeg-Du relationen, hvorved der er mulighed for erfaring og objektivering;

Det menneske, jeg siger Du til, erfarer jeg ikke. Men jeg står i forhold til det, i det hellige grundord. Først når jeg træder ud derfra, erfarer jeg mennesket igen. Erfaring er Du-fjernhed (Buber 1997, s.27).

¹⁴ Emerson henviser til Gurevich conferencepapir i forbindelse med Bakhtin konference – Bakhtin 100 år

Sagt med andre ord er der tale om to bevægelser i Bubers dialogiske forståelsesproces: træde ind i en Jeg-Du relation uden nogen som helst forudfattet holdning til den anden, og en objektivering, der sker på baggrund af erfaring, som sker gennem Jeg-Det. Den forståelse, der bliver skabt på denne basis, udgør ikke en afsluttende forståelse. Buber anerkender, at det er en situationsbestemt forståelse:

”Et forhold kan bestå, også når det menneske, jeg siger Du til, ikke i sin erfaring hører det. For Du er mere, end Det ved af. Du gør mere og der sker mere, end Det ved af. Hertil når intet bedrag: her er det virkelige livs vugge” (Buber 1997, s.27).

Sagt med andre ord er der tale om Jeg-Du forholdets ontologiske karakter. Du’et kan ikke lukkes og afsluttes, da dialogen på denne måde vil ophøre. Ifølge Peter Boile Nielsen, som har skrevet indledningen til Bubers Jeg-Du bog, har Buber selv forsøgsvis kaldt denne opfattelse af menneskets position i verden for ontologisme. Jeget kan således ontologisk set ikke eksistere før en relation, dvs. det kan ikke være et jeg uden relation til et du eller et det.

Buber var kritisk over for modernitetens tendenser og mente, at individualisme og kollektivism¹⁵ er to måder, hvorpå det moderne menneske forsøger at undslippe fremmedgørelsen og isolation. Individualisme understreger det enkelte menneskes radikale anderledeshed både i forhold til den omgivende verden og i forhold til det andet menneske og fører til subjektivitetens fuldkomne isolation. Kollektivism forsøger at udradere individets unikhed for derved at undgå isolationen.

Subjektiviteten føres væk fra det individuelle og lægges over i gruppens kollektive bestemmelse (Søltoft 2000, s. 39-40). Pointen her er, at disse retninger forhindrer at Jeg-Du relationen i at opstå og udvikles. Individualisme medfører et Jeg uden et Du, og kollektivismen medfører et Du, uden et Jeg. Og når Jeg-Du relationen bliver forhindret i at opstå, er der kun Jeg-Det, der er tilbage og tilgængeligt.

Buber argumenter således for dialog som den tredje vej for bestemmelsen af subjektiviteten, hvor fremmedgørelsen kan brydes gennem et personligt konkret møde mellem et konkret Jeg og et konkret Du. Centralt i dette møde er gensidighed og ligeværdighed mellem Jeget og Duet. Bubers fokus er på det fælles rum mellem jeget og duet som fundamentet i relationen. Buber skriver gentagne gang *Det menneske jeg siger Du til*, hvilket kan tolkes som, at Du’et er inde i selvet – ligesom forholdet til Gud. På den anden side er Duet for Buber på en gang konkret og metafysisk. Lévinas forholder sig i opposition til denne forståelse, idet den anden er

¹⁵ Her er der tale om kapitalismens og kommunismens forståelser af individet (Morgan & Guilherme 2010)

en virkelighed udenfor selvet, der aldrig kan indfanges af forholdet til jeget. Ifølge Lévinas kan man ikke tænke Gud og være sammen, og man kan heller ikke tænke mig og den anden sammen, men derimod om at stå overfor hinanden ansigt til ansigt (Søltoft 2000).

Emmanuel Levinas (1906-1995)

Lévinas kan ikke egentlig betegnes som dialogfilosof. Han deler dialogfilosofiens kritiske stillingtagen til den filosofiske idealisme, men han deler ikke Bubers ontologi, fordi den ontologiske tænkning placerer Buber i den totalitetstradition, som Levinas forsøger at gøre op med (Søltoft 2000). Både Buber og Levinas betoner subjektivitetens relationelle bestemtighed gennem forholdet til den anden: *hos Buber er der tale om en ontologisk givet være ved den anden, mens Lévinas bestemmer subjektiviteten som en være for den anden*. (Ibid. 46). Hos Levinas er den anden en virkelighed udenfor selvet, der aldrig kan indfanges af forholdet til jeget. Den egentlige forening eller egentlige helhed er ikke helheden som syntese, men helheden som dét at stå ansigt til ansigt (Levinas citeret i Søltoft 2000, s. 43). En sådan situation er *exterioritetens eller transcendensens stråleglans i den Andens ansigt*¹⁶ (Lévinas 1996, s. 15). Subjektiviteten er aldrig noget i sig selv for Levinas, men er altid relationelt bestemt af forholdet til den anden.

Lévinas tager etikken som udgangspunkt for forståelsen af den menneskelige tilværelse. Hans fokus er ikke på at angive konkrete bud på, hvilke etiske handlinger man skal gøre. Hans fokus er snarere på: hvordan opfatter vi os selv, og hvad betyder det, at vi står i forhold til andre? (Frandsen 2002). Totaliteten hos Lévinas henviser til en tendens i den vestlige filosofis helhedsanskuelser af mennesket¹⁷, hvor mennesket defineres udefra, som tilhørende fx klasse og ikke indefra. Lévinas påpeger, at helhedsanskuelserne gør mennesket usynligt;

”Totaliteten er kort sagt en helhedsanskuelser, der fra et neutralt eller objektivt synspunkt sammenfatter tilværelsen i et system. Først i det øjeblik individet og dets omverden er begrebet i en sådan omfattende helhedsanskuelser – i en totalitet – mener man at have forstået, hvad mennesket og dets verden er” (304).

Kernen i Lévinas dialogfilosofi er et ansigt til ansigt møde mellem en person med en anden. Det er ikke et møde i Bubers forstand, men et møde, hvor den anden har mere magt i forhold til jeget. Denne magt er en social og etisk responsiv

¹⁶ Begrebet ansigt låner Lévinas fra Rosenzweig.

¹⁷ I bogen Totalitet og uendelighed kritiserer Lévinas Descartes, Kant og Hegel (Ibid. 192-193).

ansvarlighed. Ansvar, responsivitet og den etiske fordring er subjektivitetens første og afgørende konstituerende elementer:

Etikken kommer ikke ind som et supplement til et forudgående eksistentielt grundlag; det er etikken, forstået som ansvar, at selve subjektiviteten sammenknyttes.... Subjektiviteten er ikke noget i sig selv, men er bundet til den anden gennem etiske ansvarlighed (Levinas citeret i Søltoft 2009, s.44).

Lévinas argumenter således for eksistensens relationelle intersubjektivitet, hvor den anden påkalder og adresserer én. Den anden behøver heller ikke at ytre et eneste ord, for jeg kan mærke kaldet implicit i den andens tilgang (Frandsen 2002). Med andre ord er den etiske fordring ikke udtryk for en gensidighed, for den anden er for Levinas den helt fremmede. Gensidigheden er på denne måde ikke jegets problem, men den andens. I mødet mellem jeg og den anden, er der, ifølge Lévinas, ingen fælles historie, og der går heller ikke noget "Vi" forud for mødet. For Lévinas er begreber som Gud, skabelse, synd, væren, rationalitet, historie, klasse, kultur osv. alle sammen instanser for et overordnet "Vi", da disse begreber henviser til vilkår, der hævdes at være fælles for alle mennesker, og som det enkelte menneske ikke kan manipulere med. (Frandsen 2002:314). Lévinas primære fokus er på et ansigt til ansigt møde mellem to distinkte mennesker, hvor han sætter uendeligheden i forhold til totaliteten, og det, der uendeligt påkræver sig forståelse, som har sin betydning uden for helhedssystemet og således, er fremmed;

"Ideen om det uendelige finder sted i samtalens modstand, i socialiteten.

Forbindelsen med ansigtet, med dette Andet, der er absolut Andet, og som jeg ikke kan rumme, med det Andet, der i den forstand uendeligt, og som alligevel er min Idé, en udveksling" (Lévinas 1996, s. 193).

Når Levinas siger, at den anden er absolut fremmed, betyder det, ifølge Frandsen (2002), at jeg og den anden ikke falder ind under nogen fælles kategori. Den anden er ikke et eksempel på noget, jeg i forvejen har en viden om. Med andre ord er den anden ikke ligesom jeg i en eller anden forstand, da den anden blot vil være endnu et eksemplar af noget, jeg ved i forvejen og er fortrolig med, og i sidste ende vil jeg kun se den anden som et eksemplar af mig selv (Frandsen 2002. s. 315). Fokus er således ikke på lighederne, idet et fokus på ligheder vil forhindre jeg i at se den anden som ægte anden. Jeg og den anden er fuldstændig forskellige fra hinanden, og orienter sig mod hinanden gennem en udefra-position. Denne bevægelse omtaler Levinas på den måde, at den anden åbenbarer sig som ansigt;

Ansigtet åbenbarer sig imidlertid ved at bryde ud af mit beskrivende blik. Det manifesterer sig som sult, tørst, fattigdom, og på denne måde påkalder sig min opmærksomhed, at jeg nu er ansvarlig, og det belærer mig med en autoritet, der kun kan beskrives som "højere" end min egen... her er det etiske forhold, hvor jeg har ansvaret for den anden (Lévinas citeret i Frandsen, s. 316).

Med andre ord er den anden eller den absolut fremmede udenfor jegets horisont, og yder modstand mod totaliteten og mod jegets forsøg på at systematisere og begribe det på en neutral og objektiv måde (Ibid. s. 315). Lévinas mener, at denne modstand ikke er en faktisk eller reel modstand, men en etisk modstand, der åbenbarer sig i den andens ansigt og som *paralyserer jegets magt fra de forsvarsløse øjnes dyb, ansigtets nøgenhed og armod. Den væren der manifesterer sig i udtrykket appellerer til mig uden at begrænser min frihed, men vækker min godhed* (Lévinas 1996, s. 196-197). Lévinas taler således ikke om en gensidig orientering eller ansvarlighed, men jegets ansvar for den anden. Dette vil sige, at ansvaret kommer udefra til jeget, eller noget der påtvinges jeget. Jeg vælger ikke ansvaret for den anden, pointerer Lévinas. Det er ikke noget, "jeg kunne have sagt mig selv". Det er ansvaret, der udvælger mig, og i den forstand bryder ind i min tilværelse (Lévinas citeret i Frandsen 2002, s. 320). For Lévinas er dette ansvar en dom, der ligger i mødet med den anden. Dette ansvar eller ansvarsposition er uerstattelig og kan ikke overtages af andre. I modsætning til Buber mener Lévinas således, at ansvaret for relationen og gensidigheden ikke er jegets problem, men den andens. Den etiske forpligtelse påhviler også den anden og ikke jeget. Den anden er en fundamental anden, hvilket indikerer accept og værdsættelse af forskelle og en distancering af ideen om ligheder. Fokus hos Levinas er ligesom hos Bakhtin på fastholdelse af forskelle.

Opsummering

Centralt i det ovenstående er dialogfilosoffernes betoning af dialogens konstituerende betydning for bestemmelsen af subjektiviteten, og at det rammesættes i en relation mellem et Jeg og et Du. Buber bygger således på denne dialogfilosofiske tænkning. I Bakhtins forskning har der været en diskussion, om det nu var Buber eller Bakhtin, der for første gang introducerede Jeg-Du relationen. En ting er sikkert, at ingen er dem kan opfattes som den, der for første gang introducerede Jeg-Du relationen. Jeg vil holde mig til Maurice Friedmans (2009) ord, hvor han med henvisning til Martin Buber skriver, at det var Feuerbach, der for første gang introducerede Jeg-Du relationen. Dette fremgår også af Feuerbachs ord, som jeg citerede tidligere i dette kapitel. Pia Søltoft henviser også til Buber, når hun skriver, at det er Ebner, der for første gang introducerede Jeg-Du relationen. Men jeg vil mene, at Friedmans ord er mere troværdigt, idet han har kendt Martin Buber

personligt og har haft mange samtaler og skrivelser med ham. Det er vigtigt at påpege, at alle ovennævnte dialogfilosoffer - undtagen Bakhtin - har en ting til fælles: de er jøder. Dette må nødvendigvis betyde, at den relationelle subjektivitetstænkning er en del af den jødiske religion og religionsfilosofi¹⁸, hvor Jeg-Du relationen opfattes også som jegets forhold til Gud. Undtagelsen er Feuerbach, som ikke tillægger Gud nogen betydning i relationen. Gud var for Feuerbach, som det fremgik af ovenstående, en menneskeskabt konstruktion. Lévinas adskiller sig fra dialogfilosofferne, idet han lægger vægten for relationens opståen på Duet – den anden, som opfattes som fundamentalt forskellig fra jeget. For Buber bestemmes subjektiviteten som væren ved den anden – jeget bliver til et jeg, når Jeget siger du. Men for Levinas er subjektiviteten væren for den anden – Jeget bliver til jeg, når den anden vender blikket mod Jeget. Det er en radikal ændring, da denne forståelse indikerer den andens betydning for selvets forståelse af sig selv, hvorfor der placeres mere magt og ansvar hos den anden. Men der er tale om en etisk og social ansvarlighed, som anerkender og fastholder forskelle som nødvendig betingelse for relationen. Lévinas subjektivitetsforståelse kan på afgørende punkter sammenlignes med Bakhtins forståelse af forholdet mellem selvet og andre i hans tidlige filosofiske værker, som jeg vil behandle i næste kapitel. Det er værd at nævne, at udgangspunktet for Lévinas og Bakhtin er baseret på refleksioner over litteratur¹⁹. Bakhtin og Lévinas forsøger gennem beskrivelse af relationen mellem selvet og andre, at argumentere for en ny form for humanisme, nemlig andethedens humanisme - *humanism of otherness* (Petrilli og Ponzio 1993). Hvad der er særlig kendetegnende for Bakhtin og Lévinas, er deres identifikation af andetheden ikke som det, der er ligestillet af selvet men det, der giver anledning til udvikling af selvet og en afvisning af totalitetstænkning i bestemmelsen af subjektiviteten (Petrilli & Ponzio 1993). Men til forskel fra dialogfilosofferne er den centrale pointe i Lévinas og Bakhtin jegets grænseløse responsive ansvarlighed over for den anden, som Bakhtin i teksten *Mod en handlingsfilosofi* fra starten af 1920'erne benævner som "intet-alibi i eksistens. Lévinas deler således den samme interesse for andethed som Bakhtin. De deler endvidere også, som Petrilli og Ponzio (1993) skriver, den samme kritik af monologisme, systematisk og totalitære perspektiver og den samme ide om absolut social og etisk ansvarlighed og responsivitet som en uerstattelig etisk forpligtelse over for den anden. Lévinas omtaler denne ansvarlighed således: "everyone is guilty for everyone else, and myself more than others" – (Lévinas citeret i Petrilli og

¹⁸ Friedman 2009 fremhæver også denne pointe med henvisning til venskabet mellem David og Jonathan samt til en jødisk sang.

¹⁹ Lévinas er også været inspireret af Dostojevskijs bog.

Ponzio 1993, s. 113). Bakhtin skriver i teksten *The architectonics of Answerability* fra 1919 en lignende formulering: “The individual must become answerable through and through: all of his constituent moments must not only fit next to each other in the temporal sequence of his life, but must also interpenetrate each other in the unity of guilt and answerability” (Bakhtin 1990, s. 2).

Afhandlingens teoretiske ramme

Dette kapitel udgør afhandlingens teoretiske fundament. Kapitlet er struktureret således, at jeg først giver en overordnet introduktion til Bakhtins dialogisme. Derefter følger et kort afsnit, hvor jeg behandler Bakhtins liv. Herefter vil jeg på en redegørende og beskrivende måde argumentere for min læsning af Bakhtins dialogisme. Kapitlet indeholder også afhandlingens dialogisk baserede metodologiske overvejelser.

Mikhail Bakhtins dialogisme (1895-1975)

Bakhtins dialogisme, sådan som jeg læser det, handler om forandring, om orientering og søgen efter forskellighed, om samskabelse af viden, om modsætninger og styrkeforhold, om selvets dialogiske relationelle tilblivelse, om sameksistens og en helt igennem antiautoritær tilgang til verden (anticentralisering). Bag alle disse tanker gemmer Bakhtins dialogismens ontologi- *eksistentiel relationalitet*.

Bakhtin har igennem hele sit forfatterskab været optaget af den kompleksitet, der omgiver mennesket og er mellem mennesker – selvet og andre (Jeg og Du). Med andre ord mener jeg, at dialog og selvets dialogiske orientering gennemsyrrer hele Bakhtins forfatterskab fra de tidlige tekster til de senere tekster fra 1960 -70'erne. Et centralt nøglebegreb i Bakhtins dialogisme og i relationen mellem selvet og andre er, som nævnt tidligere, responsivitet (responsiv ansvarlighed). Bakhtin sætter relationen i forgrund for sine analyser af forholdet mellem Jeget og Duet (den anden, andre). Det vil sige en dialogisk relation mellem mindst to oppositionelle positioner: the opposition of one person to another person as the opposition of 'I' to 'the other' (Bakhtin 1984, s.252). Med opposition vil Bakhtin fremhæve forskelle mellem Jeg og Du positioner og de dialogiske aktiviteter, der skaber forskelle (Clarck & Holquist 1984). Bakhtins Jeg-Du relation er ikke en simpel beskrivelse af forholdet mellem to bevidstheder – to personer. Den er snarere en filosofisk grundtanke, der pointerer, at viden og erkendelse altid er resultat af en tosidig handling. Med andre ord er jeget ikke "det absolutte punkt for erkendelse". Det vil sige, at Bakhtins dialogisme understreger, at viden, meninger, forståelser og sandheder ontologisk set er relationelt betinget:

"Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction" (Bakhtin 1984:110).

Inspireret af Emerson (1997) vil jeg argumentere for, at Bakhtins dialogiske Jeg-Du relation ikke kan sikre en evig frelse som i tilfælde med Buber. Den kan heller ikke love en magtfri dialogisk kommunikation som i Habermas tilfælde, og den kan heller ikke sikre en sammensmeltning af horisonter, som Gadamer fremhæver. For Bakhtin er Jeg-Du relationen en illustration på en forening baseret på forskellighed - en magtkamp - et styrkeforhold mellem Jeget og Duet – en diskursiv produktiv magtkamp. Et styrkeforhold mellem på den ene side centripetale kræfter, der kæmper for at centralisering af meninger og sandheder og på den anden side centrifugale kræfters kamp for spredning og mangfoldighed og fastholdelse af forskelle. I sin tidlige filosofiske periode var Bakhtin optaget af Kant, men han, som Emerson (1997) skriver, erstatter Kants princip om transcendence etik med en mere interaktiv, horisontal orienteret model for gensidig synsoverskud. Pointen her er, at det er os selv, vi ikke kan se; vores ansigts muskulatur, smerter i vores ansigt, osv. (Emerson 1997)²⁰. Jeget har derfor brug for andres hjælp for at se og forstå alt det, som jeget ikke kan se fra sin unikke position i livet – fra sit perspektiv. Bakhtin taler derfor om, at jeget altid befinder sig på grænsen. Dette princip er gældende i alle sammenhænge i livet- ord, diskurser, ytringer, ideer, kulturer og mennesker lever altid ved grænsen (grænsen til den andens – andres grænser). Den dialogiske forståelse opstår i en spændingsfyldt relation mellem jeget og duet: mellem mit ord - dit ord, min kultur- din kultur, min ide - din ide. Dette samspil, denne interaktion, udtrykker jegets og duets gensidige responsive påvirkninger på hinandens ord, ideer, samt måden at se og konstruere hinanden og verden på. Med min og din kultur mener jeg kulturers semantiske grænser og ikke nationale og geografiske grænser.

Bakhtins forfatterskab er omfattende og inkluderer litteraturstudier, sprogfilosofi, kultur- og antropologiske studier og filosofi. Bakhtin kan bedst forstås som filosof i dens bredeste forstand, sådan som han forstår sig selv (Emerson 1997, Gardiner 2003). Til trods for et turbulent liv har Bakhtin efterladt os et uudsletteligt præg på vores intellektuelle og videnskabelige landskab (Gardiner 2003).

Bakhtins variation af tekster og de temaer, han behandler, har forårsaget, at enhver, der læser Bakhtins dialogisme, opfatter hans tekster fra sin unikke position, fx Bakhtin som Romanens tænker (Jørgen Bruhun 2005), Bakhtin som sprogbrugsteoretiker (Andersen (2002). Emerson & Holquist (1981) deler den

²⁰ Det vi sanser, fastslår kant, er i alle tilfælde rumligt udstrakte ting og processer, der udspiller sig i tiden. Rum og tid er ikke givne ting, der eksisterer i sig selv, de er vores måde at ordne verden på. Kun ud fra vores perspektiv ligger det fast, hvad der er Venstre og Højre, hvad der er spejlede, og hvad der er spejlbillede. Idet vi er sansningens Subjekt, former vi sansningen efter vores anskuelsesformer (Jacobi og Braun 2001).

samme opfattelse som Andersen (2002) og skriver ”at the heart of everything Bakhtin ever did... is a highly distinctive concept of language (Ibid. s. xviii). (Jeg er dog bevidst om, at både Andersen og Holquist også opfatter dialog som et kernebegreb i hele Bakhtins forfatterskab). Det er sådan set i Bakhtins dialogiske ånd. Jeg læser Bakhtins tekster som en filosofi om andethed, som manifesteres som en responsiv ansvarlighed over for den anden, og at denne manifestation sker gennem sproget. I dette kapitel beskriver og diskuterer jeg Bakhtins dialogisme, og hvordan den dialogiske relation og responsivitet kommer til udtryk i hans forfatterskab med fokus på: 1) i Bakhtins tidlige filosofiske tekster fra 1920erne (først og fremmest autor og helt i æstetisk aktivitet, 2) i Bakhtins største værk Dostojevskijs bog og 3) i Bakhtins sprog- og ytringsteori.

Men før jeg går i gang med disse afsnit, vil jeg kort beskrive Bakhtins liv. Beskrivelse af Bakhtins liv, og den tid han levede i, har meget betydning i forståelsen af hans tekster, herunder den kompleksitet og mysterium, der omgiver en række af hans tekster.

Bakhtins liv

Michail Michailovitj Bakhtin blev født i byen Orel 500 km syd for Moskva i november 1895²¹. Han havde en to år ældre bror Nikolaj og tre yngre søstre (Andersen 2002, s. 16). Clark & Holquist (1984) skriver, at Nikolaj kun var et år ældre (Ibid s.16). Når man skriver om Bakhtins liv og forfatterskab, skal man vane sig til og acceptere en del usikkerhed; der er mange myter om Bakhtins liv. Clarck & Holquist (1984) skriver endvidere, at Bakhtin i en alder af 15 år, mens de lige var flyttet til Odessa grundet farens arbejde, stiftede bekendtskab med Martin Bubers arbejde. (Hvis denne pointe skulle henlede opmærksomheden på Bubers Jeg-Du bog, så mener jeg, at det er en misvisende information. Bubers tekster indtil 1923 var, ifølge Firedman (2009), stort set præget af jødisk religiøse tekster. Buber fortæller selv i en dialog med Carl Rogers (1997), at første verdenskrig havde stor indflydelse på måden, han udviklede sin dialogiske filosofi²²). Det er svært at vide, hvad der er myte eller realitet.

Bakhtins liv har naturligvis været præget af store og turbulente forandringer i det russiske samfund, som resulterede i dannelsen af Sovjetunionen og alle de heraf

²¹ Dette afsnit om Bakhtins liv skrives overvejende med inspiration hentet hos Nina. M. Andersen (2002) og Clarck & Holquist (1984)

²² The Martin Buber – Carl Rogers Dialogue. A new transcript with commentary. Edited by Andersen & Cissna 1997. Suny Series in Communication Studies.

aflødte forandringer, som dette skifte medførte på godt og ondt. Han har naturligvis været vidne til revolutionære kræfters øgede centralisering og hierarkisering af det russiske samfund. Hans forståelse af centripetale og centrifugale kræfter beskriver på en sigende måde kampen mellem sovjetisk (stalinistisk) orientering mod centralisering på alle samfundsmæssige fronter og den mangfoldighed af kulturer og sprog, der forståeligt nok ydede en modmagt. En friggørende kamp, som resulterede i arrestationer, fængsling af anerledes tænkende og ”revolutionære” henrettelser. Bakhtins egen arrestation og liv i eksil samt fængsling og henrettelser af en række medlemmer af Bakhtin-kredsen er et klart billede af, hvilke forhold de levede under i denne periode samt den indflydelse, som den totalitære og undertrykkende regime måtte have haft på deres tekster i form af fx mulige selvcensor, prisende ord, osv. Bakhtin skriver fx i Dostojevskijs bog:

The materialization of man under conditions of class society varied to its extreme under capitalism. This materialization is accomplished (realized) by external forces acting on personality from without..., and these forces can be combated only from the outside and with equally externalized forces (justified revolutionary violence) (Bakhtin 1984, s. 298).

En sådan ytring vækker naturligvis stor undren, især når talesubjektet er fortalere for en kommunikativ humanisme. Selvom Bakhtin i sin afsluttende fase af sit liv tog afstand fra sådanne passager i sine tekster, kan man retfærdiggøre sådanne ord, når man kontekstualiserer ordet i tid og rum.

Grundet farens arbejde (som bankmand) flyttede familien flere gange fra den ene by til en anden. Da Bakhtin var 9 år flyttede familien til Vilnius, og da han var 15 år flyttede familien til Odessa. Begge byer kunne karakteriseres som kosmopolitiske byer med mange forskellige folkeslag og en stor jødisk befolkningsgruppe. Disse flersproglige og flerkulturelle byer kan tænkes at have haft betydning for Bakhtins senere udvikling af hans sprog- og kulturforståelse (Clark & Holquist 1984, Andersen 2002).

Bakhtin og hans bror Nikolaj var meget tæt knyttet sammen og havde læst samtidens tyske filosofiske strømninger - især Marburg-skolen og nykantianismen. De studerede også i en periode sammen i Petrograd (Skt. Petersborg) universitet. Bakhtin og hans bror Nikolaj menes også at have haft den samme interesse for sprogvidenskab. Nikolaj rejste efter revolutionen fra Rusland til bl.a. Paris og England. De to kom aldrig mere til at se hinanden. Nikolaj vidste heller ikke noget om Bakhtins største værk - Dostojevskijs bog - indtil 1930, hvor han, ifølge Clark &

Holquist (1984), opdager den ved en tilfældighed hos en boghandler i Paris²³ (Ibid. s. 19). Det er bemærkelsesværdigt, at Clark og Holquist fremfører denne påstand. Det er svært at forestille sig, at bogen skulle være blevet oversat fra russisk til fransk kun kort tid efter dens udgivelse tid og rum i betragtning. Jeg forholder mig undrende til denne påstand.

Fra Paris rejser Nikolaj til England, hvor han bliver ansat som professor bl.a. ved Cambridge. Her bliver han kollega til Wittgenstein. Det siges, at Nikolaj havde stor indflydelse på Wittgensteins senere filosofiske vending (Clark & Holquist 1984, Andersen 2002, Bruhn 2005).

I 1918 flytter Bakhtin grundet krig og hungersnød fra Skt. Petersborg til Nevel, hvor han får et job som gymnasielærer. Han møder også Valentin Nikolajevitj Volosjinov og Matvej Isaevitj Kagan, med hvem Bakhtin dannede en filosofisk gruppe, som italesættes som Bakhtin-kredsen (Andersen 2002, s. 18). Bakhtin-kredsens medlemmer voksede med tiden, men jeg forlader det her uden yderligere beskrivelse, da denne information er ikke relevant for min tekst som helhed. To år senere flytter Bakhtin til byen Vitebsk. Nevel-Vitebsk perioden var den mest produktive periode i Bakhtins forfatterskab og kan karakteriseres som den ikke-sproglige filosofiske periode.

Bakhtin levede et stille liv i Rusland. Han fik ikke nogen særlige akademiske positioner eller anerkendelse i de mest produktive perioder af hans forfatterskab, nemlig 1920'erne og 30'erne. Han var forvist i eksil grundet mistanke om bl.a. antikommunistiske aktiviteter. Han var også afhængig af Bakhtin-kredsens medlemmers hjælp i forbindelse med udgivelsen af sine værker (Emerson 1997).

Dialogisk relation og responsivitet i Bakhtins tidlige tekster

I sin tidlige filosofiske tekster fra 1919-1924 var Bakhtin optaget af responsivitet som en social og etisk ansvarlighed. Etik for Bakhtin er, i modsætning til Kants etik, ikke et abstrakt fænomen²⁴, men er udtryk for konkrete handlinger og eller gerninger, som en *act in the process of creating or authoring an event that can be*

²³ Denne information kan også være en myte. Bogen udkom i foråret 1929. Det vækker stor undren, hvis bogen allerede året efter skulle findes hos en boghandler i Paris.

²⁴ Bakhtins forståelse af etik som en konkret og erfaringsbaseret handling er en respons på Kants etik, som han anså for at være abstrakt. Etik for Kant handler om generelle normer og regler for individuelle handlinger, fremhæver Bakhtin og pointerer, at Kant overser alt det der er essentiel for en etisk tænkning – den kan ikke bruges som guideline for menneskets konkrete beslutninger (Morson & Emerson 1990).

called a deed, whether the deed be a physical action, a thought, an utterance, or a text (Clarck & Holquist 1984, s. 63).

Bakhtins fokus er ikke på Jeget, for jeget i sig selv har ikke nogen betydning. Jeget får betydning og kommer til at kende og forstå sig selv gennem andre, fra en udefra-position. Med andre ord er Bakhtins primære fokus, ligesom Lévinas, på den anden (andre). Det er gennem andres respons, at jeget kommer til at danne sig en forståelse af sig selv. Jeget for Bakhtin er således et utilstrækkeligt, mangelfuldt og responsafhængigt jeg. Respons er en social og etisk ansvarlighed, som livet har pålagt mennesket som en opgave, hvilket Bakhtin i teksten *Toward a Philosophy of the Act* omtaler som "intet alibi i eksistens". At leve betyder således at indtage en aksiologisk position i hvert øjeblik af ens liv eller at placere sig i forhold til værdier (Bruhn & Lundquist 1998, s. 35). Men andre ord udgør relationen mellem Jeget og den anden (andre) en værdiorienteret relation mellem to forskellige sæt af værdier i tid og rum – to forskellige sæt af perspektiver. Bakhtin bruger metafor som autor (selvet-jeget) og helt (duet, den anden, andre) for at beskrive forholdet mellem jeget og den anden. Det centrale i relationen mellem jeget og den anden er parternes gensidige udefra-position (outsideness) i forhold til hinanden. Denne position er individuel, unik og uerstattelig. To personer kan ikke indtage den samme position i tid og rum, men de er positioneret over for hinanden ansigt- til-ansigt ligesom i Lévinas tilfælde. Forholdet mellem jeget og den anden i denne position består, ifølge Bakhtin (1990), af jegets forsøg på at udforme en æstetisk konstruktion af den anden med respekt for enhver konstituerende del af den anden i tid og rum – respekt for duets værdier og meninger. Med andre ord er der tale om en situationsbestemt æstetisk konstruktion i tid og rum. Det konstituerende element i relationen mellem jeget og duet er synsoverskud (*The excess of seeing – surplus of vision*).

Synsoverskuddet giver jeget muligheden for at fordybe sig i den anden, erfarer dennes erfaringer og på baggrund af indsigter heraf og gennem en objektivering at skabe et helhedsorienteret billede af den anden. Der er altså tale om at yde en etisk responsiv ansvarlig handling i forhold til duet og ikke at tingsliggøre den anden;

The excess of my seeing in relation to another human being provides the foundation for a certain sphere of my exclusive self-activity, i.e., all those inner and outer actions which only I can perform in relation to the other, and which are completely inaccessible to other himself from his own place outside of me; all those actions, that is, which render the other complete precisely in those respects in which he cannot complete himself by himself (Bakhtin 1990, s. 24).

Citatet illustrerer også Bakhtins dialog med Kant. Jeget er ikke sansningens subjekt, som kan forme sansningen efter dets anskuelsesformer. Der er ting, som vi ikke har

adgang til at se fra vores unikke position. Vi kan fx ikke se ting bag vores hoved, men det kan de andre, for de har et øget synsoverskud i forhold til os, hvorfor jeg har brug for andre for at kompensere for alt det, som dét fra sin unikke position ikke har adgang til at se. Den hjælp den anden (andre) kan give, opfatter Bakhtin som en æstetisk etisk responsiv handling, som er uendelig, varierende og afhænger af variationen af de situationsbestemte livsomstændigheder, i hvilke jeg og den anden finder hinanden i tid og rum. Der er ikke tale om gensidige handlinger i en forenet relation (ligesom i Bubers Jeg-Du relation).

Bakhtin er optaget af etiske handlinger knyttet til beskueren, idet det er beskueren (autor), der er den aktive og produktive part i den æstetiske konstruktion af helten. Empati er et nøgleord i æstetisk aktivitet, idet empati giver autor muligheden for for det første, at koncentrere sig om helten fra hans eget perspektiv. Og for det andet giver empati autoren muligheden for at indsamle viden om helten og hans liv og til at supplere helten med de forhold, som den fra sin unikke position og perspektiv ikke kan se (hans mangler, fx det fulde ydre billede, baggrunden bag hans hoved). For det tredje giver udefra-positionen og empatien autor muligheden for at retfærdiggøre og fuldbyrde helten uafhængig af hans meninger, hans præstationer, succeser og hans fremtidigt liv (Bakhtin 1990). Bakhtin pointerer, at autor erfarer heltens tilværelse på baggrund af værdi-kategorier, som er fuldstændigt forskellige fra heltens egne erfaringsbaserede værdier både i hans eget liv, og andres liv, som lever sammen med ham. Denne empatiske tilnærmelse skal ifølge Bakhtin følges op med en returnering til ens egen unikke position, hvor autor gennem en objektivisering af den indsigt, han har erfaret, kan supplere heltens mangler – at yde en tid og rum bestemt hjælp til helten og med respekt til helten fx at give ham gode råd og vejledning. I artiklen *Rejsen som Gymnasieelev* bruger jeg dette kritiske syn på empatiens manglende produktive kraft i skabelsen af en aktiv forståelse, hvorfor jeg argumenterer for, at vejledere efter udvisning af empati skal vende tilbage til deres position (som vejledere) og forsøge at objektivere de indsigter, som de har tilegnet sig i kraft af deres synsoverskud i forhold til eleven. Jeg argumenterer endvidere for, at denne objektivisering kun kan ske gennem en dialogisk aktivitet i form af en sproglig sensitivitet baseret på en *kreativ lytning*, hvilken jeg, inspireret af musikforskning, definerer som en lyttestrategi, der sigter mod en helhedsorienteret forståelse af en fortællings polyfoniske indhold, dens genre, emotionelle elementer, intonation samt dennes tidslige og rumlige dimensioner. Jeg lægger også gensidighedsprincippet i relationen – det gensidige synsoverskud og argumenterer på denne basis for et komplementaritetsprincip. Dvs. at både vejledere og elever kan se hinandens mangler og har muligheden for supplere og komplementere hinanden.

Bakhtin (1990) fremhæver tre typer for udefra-positionelle relationer:

Den første relation er, når man er andre for sig selv, hvad Bakhtin (1990) kalder for direkte relation. Her skriver han, at autor skal indtage en position udenfor sig selv. Autor skal så at sige blive en anden i relation til sig selv og se på sig selv gennem andres øjne (blik). Med andre ord er man autor for sig selv – man skaber sig selv. Bakhtin pointerer, at det er noget, vi gør hele tiden:

We evaluate ourselves from the standpoint of others, and through others we try to understand and take into account what is transgredient to our own consciousness. Thus, we take into account the value of our outward appearance from the standpoint of the possible impression it may produce upon other, although for ourselves this value does not exist in any immediate way... finally, we also anticipate and take into account what will happen after our death- the outcome of our life as a whole (no longer for us, of course, but for others) (ibid. s. 15).

Med andre ord konstruerer og skaber vi os selv med en forventning om at modtage respons fra andre, fx at nogen finder os interessante. Vi er konstant og intentionelt på vagt og reflekterer over vores egen tilværelse i forhold til andres bevidsthed, og endnu mere, ikke kun refleksion over bestemte momenter i vores tilværelse, men også refleksioner over hele vores liv, og hvad andre vil sige om os efter vores død. Denne form for selvkonstruktion behandler jeg i artiklen *Rejsen som Gymnasieelev*, hvor jeg gennem en kobling af Bakhtins teori om kronotop og polyfoni forsøger at danne mig et billede af den måde, elever gennem deres fortællinger konstruerer den verden, som de sanser og lever i. Denne konstruktionsform betegner jeg som en kronotopisk identitet. Artiklen viser, at mange unge gymnasieelever med etniske minoritetsbaggrund befinder sig på tærskel – en tilstand af krise og forandring. En situation, der påkalder den andens opmærksomhed og aktiv respons. I artiklen *Drop in Counseling* tager jeg udgangspunkt i unges tærskelskronotopiske identitet og undersøger disse unges tidrum bestemte (kronotopiske) sprogbrug, dvs. en kommunikativ sproglig repræsentationsform, som betegner tingenes tilstand for dem – en genre med sin specifikke axiologiske intonationer, ordforråd og egen udtryksformer.

Den anden relation kan sidestilles med en monologisk konstruktion, sådan som Bakhtin skriver i Dostojevskijs bog. Det vil sige en situation, hvor autor overtager heltens position eller besætter heltens position, og introducerer ham i fuldbyrdelsesmomenter, hvilket gør, at autors relation til helten til en vis grad bliver heltens egen relation til sig selv. Det vil sige, at autors refleksioner og ideer overføres til helten og kommer til at udgøre heltens evalueringskriterier om sig selv.

I en sådan konstruktion er der ifølge Bakhtin ikke længere tale om en æstetisk produktiv relation, men det der sker, kan opfattes som *en incarnation of meaning in existence rather than a validation and demonstration of the truth of an idea*²⁵ (Bakhtin 1990, s. 10).

For Bakhtin (1990) kan en sådan helt udvikles i to retninger. For det første kan der være tale om, at helten ikke er autobiografisk, og autors refleksioner og ideer, der overføres til ham, skaber en samlet helhed af helten. Det var denne form for helt, som man ifølge Bakhtin kunne læse i den gamle russiske og i græske antikke litteraturer, hvor helten i sin egen tilværelse opretholder en ren artistisk form, som autor har skabt for ham. Han forbliver så at sige statisk og uforanderlig. Han forbliver tro mod de æstetiske principper, som er prædetermineret for ham. Der er altså tale om en monologisk design og konstruktion af helten.

For det andet kan der være tale om en autobiografisk helt. Dette vil sige en helt, som efter modtagelse af autors refleksioner, vender disse refleksioner mod sine egne erfaringer og overvinder dem. En sådan helt er ikke i stand til at blive fuldbyrdet, men forholder sig kritik til autors konstruktion som en begrænsning af hans udviklingspotentieller:

He surpasses within himself any comprehensive determination of himself from outside as inadequate to himself; he experiences consummated wholeness as a limitation of himself and opposes to it an inexpressible inner mystery of some kind. "you think that all of me is here?" – he seems to say – "you think that you see all of me there is to see? On the contrary! What is most vital in me you can neither see, nor hear, nor know" (ibid.s. 20).

En sådan helt er uendelig (uafsluttelig) for autor. Helten besidder selvbevidsthed og kender sine potentialer og ved, at den kan udvikle og forandre sig, hvorfor helten forlanger en ny konstruktion. Med andre ord er helten i stand til gennem en polemisk selviagttagelse at opløse enhver form for præfabrikeret monologisk design af ham selv ligesom heltene i Dostojevskijs bog (fx Bakhtins beskrivelse af "underground man", Ibid. s. 50-51).

Denne form for forsøg på at overføre sine refleksioner til den anden fremgår af artiklen *Vejledningssamtaler i Dialogisk interkulturelt Perspektiv*, hvor vejlederne er de aktive parter og reflekterer på elevers vegne og forsøger på denne baggrund at rådgive eleverne i, hvad de skal gøre for at optimere deres studieaktiviteter. Med

²⁵ Denne form for konstruktion kan sammenlignes med Bourdieus symbolsk vold.

andre ord forsøger vejlederne gennem monologisk dominans, at forme elevers handlinger. Elevers respons i samtalerne viser på overfladen, at de anerkender vejlederes monologiske autoritative refleksioner, men der er tale om en situationsbestemt bekræftelse på vejlederes refleksioner. Elevers situationsbestemte reaktioner definerer jeg som en *diskursiv flugt*, altså en modmagt - dvs. en måde at frigøre sig fra vejlederes monologiske dominans. Denne modstand og diskursive flugt kommer også til udtryk i elevers kritiske respons på vejledningssamtalers uproduktive og begrænsende læringseffekt, hvor jeg argumenterer for, at vejlederes ord og refleksioner ikke formår at befrugte elevers ord med nye indsigter.

Den tredje relation omhandler heltens dialogiske orientering mod autor. Helten er sin egen autor og fortolker sit eget livs æstetisk, hvilket vil sige, at han er aktiv medskaber af sig selv ligesom heltene i Dostojevskijs bog. Denne helt gør brug af satire, heroiske gerninger og humor, og det er muligt, at han gennem sine ydre udtryksformer gør nar af de abstrakte ideer om etik (Bakhtin 1990). Med andre ord gør helten, ligesom Dostojevskijs helte, brug af tostemmige diskurser som respons på autors monologiske design. Det, der er bemærkelsesværdigt her, er Bakhtins reference til Dostojevskijs helte og ideen om tostemmige diskurser – altså en simultan dialogisk modmagt. Denne tostemmige analyse betyder for mig, at Bakhtin måtte have foretaget analyser af Dostojevskijs bog allerede i starten i 1920'erne. Det tyder, således som Sidorkin (1999) skriver, at Bakhtin måtte have færdiggjort analyserne af Dostojevskijs bog, og måske derfor forlader han færdiggørelsen af teksten Autor og Helt i æstetisk aktivitet.

Dialogisk relation - Det polyfoniske selv i Dostojevskijs bog

Bakhtin finder i Dostojevskijs bog en ny type romangenre, som han kalder polyfonisk – flerstemmig. Autoren og helten (heltene) har deres egne diskurser og optager en bestemt position i tid og rum. De bevarer og fastholder hinandens integritet og position, retten til at være forskellig fra andre, herunder forskellig fra sig selv, samt et overraskelsesmoment – en forandringsdimension (unfinalizability). Helten har ikke en statisk og afsluttet identitet men rummer urealiserede potentialer, der kan vise sig ikke kun for autor, men også for helten selv:

Hero in Dostoevsky's polyphonic novel is a fully realized and thoroughly consistent dialogic position, one that affirms the independence, internal freedom, unfinalizability, and indeterminacy of the hero (Bakhtin 1984, s. 63).

Bakhtin (1984) skriver, at det vigtigste for Dostojevskijs dialogisk skabte helte ikke er, hvordan helten viser sig i verden, men hvordan verden viser sig for helten, og

hvordan helten viser sig for sig selv. Det vil sige, at fokus ikke er på heltens umiddelbare ydre udseende som en kategori fx etnisk tilhørsforhold eller de handlinger, helten foretager i rummet. Fokus er snarere på heltens egne diskurser om verden og om sig selv. Helten er altså i opposition til sig selv og til sine omgivelser (andre), hvilket vil sige, at der er tale om et dialogisk styrkeforhold mellem autor og helt (heltene), og at det er dette styrkeforhold, der er konstituerende for meningsskabelse og heltens identitet. Helten er en selvbevidst personlighed og er også i stand til at foretage selviagttagelse. Selvbevidstheden er dog ikke en personlig sag men er altid orienteret mod en anden personlighed – et DU. Det er således ikke Jegets forhold til den anden (Duet), der er afgørende for relationen men derimod den andens (andres) diskursive respons til Jeget:

“I am consciousness of myself and become myself only while revealing myself for another, through another, and with help of another. The most important acts constituting self-consciousness are determined by a relationship toward another self-consciousness (toward a Thou)...To be means to communicate, absolute death (non- being) is the state to be unheard, unrecognized, unremembered (Ippolite). To be means to be for another, and through the other, for oneself. A person has no internal sovereign territory, he is always on the boundary; looking inside himself, he looks into the eyes of another or with the eyes of another” (Bakhtin 1984, s.287).

Der er flere centrale pointer i dette citat. For det første er der tale om et simultant selv. Dvs. at den andens vurdering og bedømmelse er i en konstant dialogisk udveksling med jegets egne bedømmelser af sig selv. Jeget har intet internt territorie, hvilket vil sige, at jeget i sin dybeste ensomhed er socialt, og det sociale betyder ikke kun at have relationer til andre, men at den anden (de andre) er en del af selvet (i form af andres ord) - jeget er i stand til at (gen)skabe andres stemmer i sin bevidsthed, altså en mikro- eller indre dialog. For det andet er der tale om heltens åbne og uafsluttede (unfinalizability) karakter. Det betyder, at helten gennem sine konkrete aktiviteter i rummet gennemgår en konstant og foranderlig diskursiv udviklingsproces i tid og rum (Bakhtin taler også om ideologisk tilblivelse). Bakhtin ser således en subjekt-subjekt (Jeg og Du) ligeværdig diskursiv relation mellem autor og helt. Med andre ord har autor og helt lige adgang til ord. Men det skal ikke forstås sådan, at autors monologiske autoritative kræfter er sat ud af spillet. Der foregår snarere en simultan kommunikativ magtkamp mellem dialogiske og monologiske konstruktionsprocesser. For Bakhtin er monologisme udtryk for en magtbaseret konstruktionsform, som kan materialisere den anden, og i ekstreme tilfælde kan det betyde nægtelse af den andens (andres) eksistens. Der er således ikke en ligeværdig positionel relation mellem autor og helt, for monologisme er en

kraft, der ikke forventer nogen respons fra andre, hvorfor den lukker ned for dialogen:

With a monologic approach (in its extreme or pure form) another person remains wholly and merely an object of consciousness, and not another consciousness. No response is expected from it that could change everything in the world of my consciousness. Monologue is finalized and deaf to the other's response, does not expect it and does not acknowledge in it any decisive force. Monologue manages without the other, and therefore to some degree materializes all reality (Ibid. s. 292-293).

Med andre ord betyder monologisme at have magt over andre. Gennem denne magtposition definerer og tildeler autor helten en position. Helten frarøves så at sige sin ret til respons og retten til at være andre for sig selv, dvs. at udvikle sig, at overraske, at vise andre sider af sig selv. Helten tildeles en statisk identitet og konstrueres på en sådan måde, at den ikke bliver påvirket af sin kontakt med tiden og sine aktiviteter i rummet – møder og interaktioner med andre. Denne konstruktionsform danner grundlaget for min kritik af multikulturalismens kulturforståelse samt for den måde kultur og kulturel identitet italesættes i den offentlige diskurs i multikomplekse samfund²⁶.

Modstanden mod autors monologiske konstruktion kommer til udtryk i Dostojevskijs helte gennem deres brug af tostemmige diskurser fx, parodi, ironi, skjult dialog, polemisk dialog. Det er således heltens ideer om sig selv, dens selviagttagelse og indre polemisk dialog, der er med til at styrke dennes indre modstand mod enhver form for ydre monologisk konstruktion. Det, som Bakhtin ønsker at vise, er den uproduktivitet, der gennemsyrrer den monologiske enstemmige diskursive magt. Helten (subjektet, den anden) kan simpelthen gennem indre dialog og tostemmig diskurser trække den abstrakte monologiske diskurs' magt ned på et dialogisk niveau og på den måde relativere dens magt og vise dens svaghed som en uproduktiv kraft, der ikke kan tilføje noget nyt, som kan forårsage en forandring eller fornyelse af en diskurs.

Jeg bruger denne argumentation i artiklen *Fra Multikulturalisme til Transkulturalisme*, hvor jeg skriver, at selv en monologisk kultur ikke kan udgå dialog. Det vil sige samfundets frigørende centrifugale kræfters modkulturer, som

²⁶ Dvs. et samfund, som er kendetegnet ved en demokratisk styreform, komplekse samfundsmæssige og demokratiske strukturer, som anerkender og praktiserer Human Rights og er præget af flerkulturelitet (Gholamian & Riis 2016).

gennem kunst, poesi, tekster og fortællinger trænger ind i den monologiske kulturs inderste kerne og på denne måde relativiserer dens ideologi. I artiklen Drop In Counseling ligger også denne argumentation til grund for analysen af etniske minoritetsunges dialoger med deres forældre, hvor jeg fremhæver tre typer dialogisk forandrende modkulturer.

Bakhtins beskrivelse af polyfonisk relation mellem autor og helt i analyserne af Dostojevskijs helte flytter således dialogen fra en filosofisk beskrivelse af relationen ned til en konkret sproglig og kommunikativ relation mellem mindst to konkrete bevidstheder – to personer (Jeg-Du), hvor ytring kommer til at skabe bro mellem jeget og den anden. Det vil jeg behandle i det næste afsnit. (Jeg vender tilbage til diskussionen om tostemmige diskurser i kapitlet om dialogisme som forskningsmetode).

Bakhtins sprogdialogiske teori

”Sproget træder jo ind i livet via konkrete ytringer (som realiseres i sproget), og via konkrete ytringer træder livet ind i sproget” (Bakhtin 2009, s. 183).

Bakhtins sprog- og ytringsteori (diskursteori) er meget kompleks og rummer mange begreber og filosofiske betragtninger. Det er ikke min hensigt i det følgende at gennemgå en grundig beskrivelse af Bakhtins sprog- og ytringsteori, men jeg forsøger at give en overordnet forståelse af Bakhtins centrale sprogfilosofiske begreber og det dialogiske princip. Det gør jeg ved at tage udgangspunkt i et langt citat fra teksten Ordet i Romanen. Jeg behandler en række af Bakhtins sprog- og ytringsteoretiske begreber mere detaljeret i næste kapitel, hvor jeg argumenterer for dialogisme som en forskningsmetode.

I teksten Ordet i Romanen grundlægger Bakhtin sin sprogdialogiske teori. Jeg forstår Bakhtins sprogfilosofi som en videreudvikling af hans diskursive fund (tostemmige diskurser) i analyserne af Dostojevskijs bog. I Ordet i Romanen indleder Bakhtin med en kritik rettet mod sin samtids formalistiske og strukturalistiske sprogfilosofer (tænkere) for deres manglende fokus på indholdssiden (Parole). Bakhtin argumenterede for, at form og indhold tilsammen danner en enhed, som er socialt på alle niveauer;

Ordet i den traditionelle stilistiske tænkning kender kun sig selv (dvs. sin egen kontekst), sin egen genstand, sit eget direkte udtryk og sit helt eget og eneste sprog. Det andet ord, som ligger uden for konteksten, kender ordet kun som sprogets neutrale ord, som ingens ord, som ren talemulighed. Det direkte ord, sådan som den

traditionelle stilistisk forstår det, møder i sin rettethed mod genstanden kun modstand fra selve genstanden (dens verbale uudtømmelighed, dens uudtrykkelighed), men det møder på sin vej mod genstanden ikke nogen væsentlig og varieret modaktivitet fra det fremmede ord. Der er ingen, der forstyrrer dette ord, ingen, der bestrider det. Men hvert enkelt levende ord står ikke overfor sin genstand på samme måde: mellem ordet og genstanden, ordet og den talende personlighed, sniger sig en spændstig, vanskeligt gennemtrængelig sfære af andre, fremmede ord om genstanden, om samme tema... Ethvert konkret ord (ytring) opdager jo, at den genstand, som det er rettet mod, allerede er, om man så må sige, omtalt, bestridt, vurderet, svøbt ind i en dunkel dis eller snarere i lyset af ord, der allerede er udtalt som den. Den er omviklet og gennemtrængt af almene tanker, synspunkter, fremmede vurderinger, accenter. Således rettet mod sin genstand indgår ordet i denne dialogiske oprørte og anspændte sfære af fremmede ord, vurderinger og accenter. Det fletter sig ind i de fremmede ords komplicerede gensidige forhold, flyder sammen med nogle, støder bort af andre, krydses med nogle helt tredje; og alt dette kan på afgørende vis forme ordet, kan aflejres i alle dets meningsmæssige lag, komplicere dets udtryksformer og influere på hele den stilistiske fremtrædelsesform (Bakhtin 2003, s. 65-66).

Dette lange citat rummer mange af Bakhtins pointer. På den ene side kritiserer han sin samtids sprogteoretiske retninger (formalisterne og strukturalisterne) for deres manglende fokus på ordet og sprogets sociale natur, og på den anden side præsenterer han en række centrale pointer og begreber, der kommer til at udgøre grundtankerne i hans egen sprog- og ytringsteori, nemlig det fremmede ord, sprog mangfoldighed (heteroglossia) og frem for alt forståelsen af ytring som en kæde af ytringer; *any utterance is a link in the chain of communication* (Bakhtin 1986, s. 84). Med andre ord er ethvert ord, enhver ytring en del af en social, historisk og kulturel proces, som binder nutiden, fortid og fremtid sammen. Det vil sige, at enhver ytring er en respons på tidligere ytringer – er adresseret til nogen, og samtidigt har et øje (en forventning) mod fremtidige ytringer (respons).

Men når man går tættere på, viser der sig også det dialogiske princip, der ligger til grund for Bakhtins tænkning: Jeget (selvet) er ikke et suverænt selv, som på selvstændig vis og med egne ord og tanker kan producere (ny) viden. Med andre ord fortæller citatet, at ord ikke er vores personlige ejendom, og hvis vi påstår denne

ejendomsret, så skal vi måske spørge os selv, hvor denne ejendoms oprindelse er?²⁷ For Bakhtin (1981, 2003) var det kun den bibelske Adam, der kunne have undgået det fremmede ord (den andens ord), idet han mødte en jomfruelig verden. Vi andre – konkrete mennesker – har ikke dette privilegium (Bakhtin 1981, s.279). Det vil sige, at vi bruger ord, der tilhører andre, vi låner så at sige ord fra andre (i bredeste forstand – nutidige og tidligere generationer). Med andre ord er vores ord og tanker altid socialt og dialogisk orienteret (er flerstemmige) og endnu mere: Bakhtin understreger endnu engang, at al meningsskabelse grundlæggende ontologisk set er dialogisk;

”Ytringen er fyldt med dialogiske overtoner, uden hvilken man ikke fuldt ud kan forstå ytringens stil. Selve vores tænkning - både filosofisk, videnskabelig og kunstnerisk – vokser og formes jo i en proces af vekselvirkning og kamp med fremmede tanker, og dette kan ikke undgå at finde sit udtryk i vores tankers verbale ytringsformer” (Bakhtin citeret i Andersen 2002, s. 95).

Samlet set vil det sige, at det fremmede ord har stor indflydelse på vores tænkning og meningsskabelse.

Fremmede ord

Grundlæggende kan det siges, at det fremmede ord for Bakhtin er udtryk for de semantiske spor af andres ord i vores ord (Andersen 2002), og det gælder både mundtlige som skriftlige ord. Bakhtin definerer det fremmede ord som følgende:

I understand the other's word (utterances, speech work) to mean any word of any other person that is spoken or written (i.e., my own native) or in any other language, that is, any word that is not main. In this sense, all words (utterances, speech, and literary works) except my own are the other's word. I live in a world of others' words. And my entire life is an orientation in this world, a reaction to others' words (an infinitely diverse reaction), beginning with my assimilation of them (in the process of initial mastery of speech) and ending with assimilation of the wealth of human culture (expressed in the word or in other semiotic materials) (Bakhtin 1986, s. 143).

²⁷ Denne refleksion er inspireret af Gergen (2010), hvor han kritiserer Descartes forståelse af selvet. Han argumenterer for at Descartes, for at kunne skrive om den rationelle tanke, allerede på forhånd måtte have haft disse ord i sit vokabular.

Citatet er fra Bakhtins senere afsluttende refleksioner over sine tidligere refleksioner. Det fremmede ord har flere betydninger i Bakhtins dialogiske kommunikation. For det første er der tale om, at ethvert ord potentielt er tostemmigt; jegets og duets (den andens ord). Bakhtin (2003) fremhæver at halvdelen af vores ord er andres ord. At halvdelen af vores ord er andres, læser jeg som en understregning af betydning af den andens ord for vores forståelse af os selv samt en illustration på dialogens grundlæggende princip nemlig ideen om gensidighed og ligeværdighed mellem dialogparterne. For det andet, som jeg skriver i artiklen *Vejledningssamtaler i dialogisk interkulturelt perspektiv*, er der tale om en dialogisk kommunikationsproces, hvor vi gennem refleksion forsøger at tilegne os andres ord – altså det som Bakhtin kalder for det *indre overbevisende ord*.

At vi lever i en dialogisk verden, understreger to af Bakhtins centrale dialogiske pointer: 1) en understregning af eksistensens relationelle og ontologiske karakter, og 2) en understregning af at al meningsskabelse grundlæggende er dialogisk, eller skabes gennem dialogisk relation mellem mindst to oppositionelle diskurser. I artiklen *Vejledningssamtaler i Dialogisk perspektiv* er det denne tanke, der ligger til grund for min argumentation for, at alle vejledningssamtaler grundlæggende er dialogiske. For det tredje er tilegnelsen af det fremmede ord udtryk for en kreativ pluralisme, dvs. en pluralisme, der kan inkludere kvaliteter og muligheder fra andre menneskers erfaringer²⁸. Tilegnelsen af det fremmede ord og sprog mangfoldighed (heteroglossia) udgør også grundlaget for min argumentation i artiklen *Fra Multikulturalisme til Transkulturalisme*, at det transkulturelle perspektiv allerede eksisterer i alle kulturer.

Heteroglossia

Begrebet heteroglossia (sprog mangfoldighed) bruger Bakhtin for at argumentere for den sociale og kulturelle udviklingsproces, som menneskets liv historisk set har gennemgået og som manifesteres i sprogbrugen og kommer til udtryk gennem forskellige talegenre, hvilken Bakhtin eksemplificerer som sproget for advokaten, forretningsmanden, lægen, politiker, det offentlige uddannelsessystem, lærer og så videre (Bakhtin 1981). For Bakhtin er det i romaner, vi bedst kan indfange denne manifestation af sprogbrug. Med andre ord er enhver roman i sig selv udtryk for et sociokulturelt menneskeligt mikrokosmos²⁹.

²⁸ Begrebet kreativ pluralisme låner jeg fra Epstein (1995), hvor han bruger begrebet som modstykke til den multikulturismens kulturelpluralisme, som praktiseres i USA. (Gholamian og Riis 2016)

²⁹ Bruhn og Lundquist (2003)

Thus as any given moment of its historical existence, language is heteroglot from top to bottom: it represents the co-existence of socio-ideological contradictions between the present and the past, between differing epochs of the past, between socio-ideological groups in the present, between tendencies, schools, circles and so forth, all given bodily form. These "languages" of heteroglossia intersect each other in a variety of ways, forming new socially typifying "languages." (Bakhtin, 1981 p.291).

Med begrebet heteroglossia beskriver Bakhtin for det første, at sproget (et enhedssprog f.eks. det danske) på ethvert givet tidspunkt af sin historiske udviklingsproces har været lagdelt i forskellige sociolekter, sociokulturelle og socio-ideologiske sprog³⁰. For det andet har disse sprog deres egne opfattelser af og former for begrebsliggørelse af verden, specifikke livsanskuelser, og hvert er karakteriseret ved sine egne objekter, betydninger og værdier. For det tredje udtrykker begrebet en erkendelse og anerkendelse af sameksistens af de forskellige sprog (sprog mangfoldighed), hvilket betyder, at de kan sidestilles med hinanden, og at de gensidigt supplerer hinanden, modsiger hinanden og således er forbundet dialogisk (Bakhtin 2003, 1981).

Fx havde mange af de elever, der indgik i min undersøgelse, deres egen talegenre – et "etnisk/dansk" sprog eller "etnisk/perker" sprog. Det vil sige, at de talte rigsdansk med en bestemt accent og tonalitet. Dette perspektiv har jeg ikke haft fokus på i mine analyser. Jeg henviser dog til et enkelt eksempel i artiklen Drop In Counseling, hvor en vejleder stiliserer en elevs stemme: *HEJ, HVORDAN GÅR DET? HAR DU DET GODT?*

Heteroglossia beskriver også eksistensen af forskellige enhedssprog indenfor rammerne af et nationalt sprog (nationalstat). Fx. er der mange mennesker, der taler arabisk, tysk, eller andre sprog i Danmark. Et andet eksempel er sprog talt af yngre og ældre generationer. Det, der giver næring til og munder ud i sprog mangfoldighed, er, ifølge Bakhtin, en konstant, samtidig og kontinuerlig kamp, der finder sted mellem sproget og kulturens centripetale og centrifugale kræfter. Centripetale kræfter sørger for ensretning og kanonisering af sproget og kulturen, og centrifugale kræfter sørger samtidig for spredning, mangfoldighed og fastholdelse af forskelle. Med andre ord er det centripetale kræfters opgave at rydde op i den konstante sproglige og kulturelle spredning og lagdeling, som samfundets centrifugale kræfter

³⁰ Ideologier i Bakhtins forståelse skal ikke forveksles med politiske ideologier. For Bakhtin er begrebet udtryk for den diskursive måde, "verden" anskues og forstås indenfor et givet sprog, hvilket vil sige, den måde man indenfor en sociokulturel kontekst italesætter sin forståelse af verden. Denne italesættelse er knyttet til de praksisser og aktiviteter, der er centrum for den givne kontekst.

skaber. Bakhtin placerer kampen mellem centripetale og centrifugale kræfter i ytring, dvs. at ytring er det sted, hvor centripetale og centrifugale kræfter mødes. Altså er enhver ytring tostemmig således, at den indeholder spor af både sprog mangfoldighed og enhedssprog (jvf. ovenstående eksempel).

Sammenholder vi Bakhtins beskrivelse af det fremmede ord, sprog mangfoldighed og ytringens flerstemmige natur, tegnes der en kompleks sprogbrugsteori, som stiller forskeren over for analytiske udfordringer og rejser spørgsmålet om, hvordan kan vi finde ud af, hvem der er, der ytrer sig: er det Jeget, der siger noget, eller er det duet i jeget, der siger noget? Og hvem/hvad er ytringen adresseret til? Er ytringen adresseret til selvet eller andre? Jeg samler op på disse spørgsmål i det næste kapitel, hvor jeg skriver om dialogisme som forskningsmetode. Men før jeg går videre til næste kapitel, vil jeg fremhæve mine refleksioner over min læsning af Bakhtins dialogisme med særligt fokus på monolog (centripetale kræfter) og dialog (centrifugale kræfter).

Refleksioner over Bakhtins dialogisme

Bakhtins forståelse af monologisme og dialogisme, herunder sproget og kulturens centripetale og centrifugale kræfter, efterlader eller rummer et implicit paradoks. På den ene side er dialog selve eksistensen. På den anden side findes der samtidig monologiske centripetale kræfter, der forstyrrer denne dialogiske ontologiske tilstand. Dels er der tale om et samtidigt styrkeforhold mellem centripetale og centrifugale kræfter, og dels er der tale om en enstemmig kanonisering og ophøjelse af sprog og kultur. Med andre ord har vi et paradoks, eller Bakhtins tekster efterlader et paradoks. Det vil sige, at vi måske skal leve med dette paradoks som et ontologisk vilkår. Eksistensen er således ikke kun dialogisk, som Bakhtin skriver, det er også monologisk. Sagt på en anden måde er menneskets liv grundlæggende dialogisk men bliver udsat for monologiske kræfter. For Bakhtin er det vores respons, eller vores responsive ansvarlighed, der kan modstå monologisme. I dette lys kan Bakhtins distinktion mellem dialogiske og monologiske relationer forstås som Bubers dobbeltsidede ontologi (menneskets værn og forholdet til verden): Jeg-Du (dialogisk) og Jeg-Det (monologisk). Begge relationer betinger, nødvendiggør og komplementerer hinanden. Ud fra denne betragtning kan Bakhtins monolog og dialog ikke kun forstås som modsætninger, som normalt forstås i Bakhtins forskning, men også som to poler, der kræver og forudsætter hinanden. Med andre ord er monologisme og dialogisme ontologisk set udgør to sider af samme sag- to poler af menneskelig eksistens.

En anden måde at betragte dette paradoks på er at vende blikket tilbage til Bakhtins beskrivelse af de centripetale kræfters legitime "ret" til at rydde op efter de centrifugale kræfters konstante trang til spredning og lagdeling af sprog og kultur. I en sådan situation kan Bakhtins centripetale kræfter forstås som en måde at skabe orden og struktur i sproget, i kulturlivet og samfundet gennem etablering af et fælles fundament, dvs. et sprog, der kan sikre, at vi overhovedet kan kommunikere sammen. Det betyder en anerkendelse af de samfundsmæssige hierarkier og positioners magt til at foretage nødvendige monologiske respons til centrifugale kræfter ved at skabe basis for en dialog om, hvilke forhold der kan være stærke nok til at blive ophøjet og kanoniseret i en given tid og rum. For Bakhtin er et officielt sprog et sprog blandt de mange kontekstuelle sprog - sprog mangfoldighed (heteroglossia), hvilket vil sige, at det officielle sprog teoretisk set ikke vil nyde en særlig position eller status over for andre underprivilegerede sprog og kultur.

Det er denne refleksion, der ligger til grund for min argumentation i artiklen Fra Multikulturalisme til Transkulturalisme, hvor jeg argumenterer for skabelse af en kulturdialogisk relation gennem inddragelse af de i samfundets eksisterende kulturelle stemmer med det formål at skabe basis for en kontekstuel fælles forståelse af de værdier, der kan være fælles for de fleste kulturelle stemmer (majoritet såvel som minoritet) i samfundet. På denne måde kan monologisme forstås som en dialogisk orienteret produktiv kraft, idet den vil vokse ud af dialogen. Dette vil leve op til Bakhtins ide om, at monolog er en ytring i en stor dialog. Det vil sige, at centrifugale kræfter kan fortsætte deres arbejde for fortsat spredning og opretholdelse af forskelle gennem kunst, medier, tekster, videnskabelige dokumenter og på denne måde skabe basis for fremtidig diskursiv fornyelse og forandring.

Ovenstående diskussion kan hænge sammen med en manglende eksplicit definition af begrebet "magt" hos Bakhtin. Magten knytter Bakhtin til monologiske kræfter i samfundet. Men Bakhtin har omfattende fokus på modmagten, og på hvordan denne modmagt kommer til udtryk: fx i form af centrifugale kræfter i sprog og kultur, i form af karnevalsteorien, og tostemmige diskurser (diskursiv modmagt). Bakhtins fokus på modmagt er en understregning af den kreative, fornyende og forandrende kraft der eksisterer i modmagten- i den lille magt.

Dialogisme som forskningsmetode

Indledning

Formålet med dette kapitel er at argumentere for, hvordan afhandlingen har gjort brug af Bakhtins dialogisme. Der er altså tale om en processuel bevidsthed, udvikling og anvendelse af Bakhtins begreber, som jeg i det følgende samler op på i form af en forskningsmetode til dialogiske analyser af vejledningssamtaler. Kapitlet grundlægger også det teoretisk/analytiske fundament for sproglig sensitivitet med et særligt blik for tistemme diskurser. Jeg indleder kapitlet med at foretage en teoretisk redegørelse for mine ideer bag en forskningsmetode byggende på Bakhtins dialogisme. Dernæst udvikler og præsenterer jeg afhandlingens teoretisk/analytiske ramme (analysestrategi). Yderligere beskriver jeg metodiske overvejelser i forhold til forskerens position samt dialogisk interview og observationsmetode.

På vej mod en dialogisk forskningsmetode

Dialogisk forskning kan placeres i en kvalitativ forskningstradition. Målet med kvalitativ forskning er at opnå nye erkendelser og ny viden om verden omkring os (Kvale og Brinkmann 2015). I kvalitativ forskning er sprog det centrale i erkendelsesprocessen. Sproget bruges også til at fortolke og reflekterer over datamaterialet. *Den kvalitative forsknings data produceres i dialog mellem forsker og verden i processer af relationer og konstruktioner* (Pedersen og Nielsen 2004, s.7).

Dialogisme som forskningsmetode betyder en orientering mod sprogbrug som den afgørende analyseenhed. Med andre ord er der tale om en øget fokusering på kommunikative mikroprocesser på basis af hvilke, dialogdeltagerne konstruerer deres verden og sig selv.

Som det fremgik tidligere er Bakhtins dialogisme meget omfattende og rummer flere teorier: polyfoniteori, sprog- og ytringsteori, romantteori, en kronotopisk teori samt en karnevalsteori. Det sidste behandles ikke i denne afhandling. Det betyder, at man som forsker er nødt til at udvikle sin specifikke dialogiske model. Der findes ikke en teksternes tekst eller en supermodel for dialogiske analyser. Det er undersøgelsens formål og kontekst, der er bestemmende for, hvilke af Bakhtins dialogiske begreber og teorier, der skal aktiveres i analysen. Fx anvender Line Tanggaard (2009) Bakhtins polyfoniteori (flerstemmighed) for at argumentere for en dialogisk tilgang til interviews. Tanggaard viser ikke, hvordan man metodisk kan foretage analyser af flerstemmighed. Emma-Louise Aveling, Alex Gillespie og Flora Cornish (2015)

forsøger, med inspirationer hentet fra Hubert Hermans "Bakhtins orienterede" dialogiske selvteori, at udvikle en tretrinsmodel for analyser af flerstemmige diskurser baseret på Jeg-positioner. Denne tretrinmodel er interessant, men jeg mener, at modellens anvendelse i praksis skaber en statisk og adskilt beskrivelse af forskellige positioner. Når man deler positioner på denne måde, vil analysen ikke være i stand til at indfange 1) dynamikken mellem de forskellige selver og stemmer, 2) analysen kan heller ikke indfange det dialogiske styrkeforhold, der eksisterer mellem flerstemmige diskurser, og 3) der bliver heller ikke etableret en samlet forståelse men en partiel forståelse af forskellige positioner. Xiaoli Hong, Michelle M. Falter og Bob Fecho (2017) fokuserer på at indfange spændinger og styrkeforhold i dialogiske analyser. Dette fokus bevirker, at det flerstemmige aspekt kraftigt nedtones i analyserne.

I det følgende er det ikke min hensigt at udvikle en supermodel men at udforme en analysestrategi, der kan respondere på afhandlingens dialogteoretiske og analytiske interesser. Hvad, der er vigtigt for mig i denne sammenhæng, er, hvordan Bakhtin dialogiske begreber kan bruges som en forskningsmetode til studier af sprogbrug i dialogiske interaktioner i vejledningssamtaler. Jeg vil fremhæve tre centrale begreber, der kan ligge til grund for dialogisme som en forskningsmetode: relation, ytring og respons³¹.

Som nævnt tidligere er Bakhtins dialogfilosofiske tænkning baseret på ideen om eksistentielt relationalitet, som illustreres i oppositionen mellem et Jeg og et Du (andre). Uden den oppositionelle relationelle forståelse vil Bakhtins dialogisme ikke give mening. Det er den ontologiske relationelle betydning, som er kerneideen i hele Bakhtins filosofi og tænkning. Ytring er den bro, der skaber forbindelse mellem de to poler af relationen – jeget og duet. Responsivitet er det, der giver liv til relationen og får relationen til at være både en tid/rum bestemt og en uafsluttet dialogisk proces. Med andre ord mener jeg, at det er respons, der giver Bakhtins dialogisme dens uafsluttende karakter i tid og rum. Ligeledes er det responsen, der er kernen i forståelses- og meningsskabelsesprocessen. Uden respons, uden polernes gensidige påvirkninger på hinandens ytringer oppe på broen, vil relationen ændre karakter fra dialogisk til monologisk, hvor den ene af polens positioner kan undværes:

"A word is a bridge thrown between myself and another. If one end of the bridge depends on me, then the other depends on my addressee. A word is territory shared

³¹ Holquist 2002 skriver, at Bakhtins dialogisme kan reduceres til disse tre begreber. For mig er det en metodisk disposition.

by both addresser and addressee, by the speaker and his interlocutor (Volosinov 1973, s. 86).

Relation

Som det fremgik tidligere finder Bakhtin i Dostojevskijs bog en polyfonisk romangenre – en flerstemmig roman byggende på ligeværdig dialogisk relation mellem autor og helt (helte). Centralt i Bakhtins polyfoniteori – eller det centrale i en dialogisk relation - er ideen om fastholdelse og opretholdelse af dialogparternes egne diskurser, værdier og verdensanskuelser, hvilket vil sige respekten for den andens ord og ytringer. Med andre ord er der tale om et møde mellem forskellige perspektiver og en insisteren på fastholdelse af forskelle, hvorfor forskelle skal opfattes som en ressource - en nødvendig betingelse for den dialogiske kommunikative proces. Det betyder samtidigt, at fremtiden er åben, hvilket vil sige, at det analytiske fokus skal lægges på dialogparternes ideer om sig selv og verden samt deres diskursive forandringspotentielle (unfinalizability) i deres dialogiske kommunikation. Bygger relationen ikke på disse forhold, vil der være tale om en monologisk relation, hvor fokus ikke er på den andens (heltens) diskurser, værdier og egne perspektiver om verden men på dennes handlinger i rummet, som bestemmes enstemmigt af autoren. Pointen er, at monologiske ytringer kræver og forudsætter ikke heltens egne tanker og refleksioner men dennes konkrete handlinger, (den skal bare udføre det, han/hun får besked på). Det betyder, at en sådan helt vil være udsat for en diskursiv magtudøvelse – en monologisk dominans, som besætter heltens position, og på den måde frarøver dennes ret til respons og retten til at være andre for sig selv, dvs. at udvikle sig, at overraske og at vise andre sider af sig selv. Det skal dog understreges, at dialogiske og monologiske konstruktionsprocesser ikke nødvendigvis skal opfattes som enten eller. Processen kan foregå simultant (samtidig). Samtidigheden er en kernetænkning i Bakhtins dialogisme³². Det, der er afgørende i denne sammenhæng, er stemmers bevægelser (autors og heltens). Med andre ord er det i talesubjekters ytringer, at man kan få øje på disse bevægelser; any utterance is always between a self and an other and constitutes the primal working af self-identification (Clarck og Holquist 1984, s.206).

Louise Phillips (2011b) bruger Bakhtins forståelse af sprogets centripetale og centrifugale kræfter til at beskrive denne proces. Jeg ser disse begreber som gode analytiske greb til at beskrive overordnede sproglige, historiske og kulturelle forhold på makroniveau. Således kan man sige, at monologisme er en centraliserende kraft

³² Holquist 1983, 2002, fremhæver også denne pointe

og dialogisme er en decentraliserende kraft. Jeg bruger også disse begreber til at argumentere for dialogisk og monologisk kulturforståelse samt for min forståelse af dialogisk transkulturalitet. Ligesom jeg bruger monologisme og dialogisme til at undersøge overordnede træk ved vejledningssamtaler i artiklen *Vejledningssamtaler i dialogisk interkulturelt perspektiv*. Men på et mikro-analytisk niveau kan disse begreber ikke indfange de konstituerende sproglige og dialogiske momenter, som intonation, flerstemmige diskurser og adressater (fx skjulte dialoger), som er med til at definere relationen. Bakhtin kalder disse dialogiske momenter for metalingvistisk eller ekstralingvistisk. Ifølge Bakhtin deltager vi ikke kun med vores ord og diskurser i en dialog, men vi investerer hele vores eksistens i dialogen – vores følelser, dømmekraft, ekspressive intonationer mv. Det vil sige, at Bakhtin knytter følelser og intonation til ytringer. Intonation er “the sound that value makes” (Clark & Holquist: 1984, s.10). Det er netop intonationen, der giver Bakhtins diskurs en æstetisk kvalitet, og som i en dialogisk relation og interaktion er med til at konstituere forholdet mellem selvet og andre. Bakhtin (1986) tillægger intonation stor betydning og fremhæver, at man til en vis grad alene kan ytre sig ved hjælp af intonation. (ibid. S. 166). Jeg forstår Bakhtins intonation som verbale og nonverbale vurderende, bedømmende, evaluerende udtryksformer, der knyttes til eller er gemt ind i en ytring. Det kræver en dybere analyse for at få øje på og indfange en ytrings intonations kontekstuelle betydning. Som et eksempel på intonation vil jeg inddrage et uddrag fra en analyse fra min artikel *vejledningssamtaler i dialogisk interkulturelt perspektiv*:

Vejleder: *det er ikke fordi, I har så mange, så burde der være mulighed for, du fik lavet dem.*

Elev: *ja, det ved jeg godt. Det er bare mig, der er doven.*

Min analyse: Vejlederen forsøger først på autoritativ vis at konstruere en ”sandhed” omkring opgavers omfang og det dertil estimerede tidsforbrug: *det er ikke fordi, I har så mange*. Men ytringen bærer samtidig en personlig vurderende intonation, som virker som en form for monologisk konstruktion af eleven som en person, som ikke er i stand til at udvise personlig ansvarlighed og det nødvendige engagement til at levere sine opgaver til tiden: *så burde der være mulighed for, du fik lavet dem*. Det er ikke sikkert, at vejlederen er bevidst om sin positionering af eleven. Men eleven fornemmer og afkoder denne intonation og anerkender og underkaster sig vejlederens monologiske konstruktion: *ja, det ved jeg godt. Det er bare mig, der er doven*.

Ytring

Jeg ser ytring som et andet centralt begreb i udformning af en dialogisk metodisk forskningstilgang. Bakhtins sprog- og ytringsteori er meget kompleks. En ytring kan være et ord, en diskurs, et vink, en roman, en videnskabelig tekst, denne afhandling m.m. For Bakhtin er et ord, som udgangspunkt, et leksikalsk eller lingvistisk element af sproget. Men han opfatter ikke sprog eller ord som neutrale fænomener, men som sociale;

“There are no "neutral" words and forms- words and forms that can belong to "no one"; language has been completely taken over, shot through with intentions and accents. For any individual consciousness living in it, language is not an abstract system of normative forms but rather a concrete heteroglot conception of the world. All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life".
(Bakhtin 1981: 293).

Citatet rummer flere pointer: 1) Ordets dialogistik - et ord er ikke en personlig ejendom, men det er produkt af en historisk udvikling og er derfor fyldt med ekko fra tidligere tiders brugeres dialoger. Dvs. et ord er potentielt tostemmigt, 2) Ordets kontekstuelle betydning og addressivitet - ethvert ord er socialt og kontekstuel konstrueret, hvorfor dets betydning ændres afhængig af den givne kontekst – et og samme ord kan have forskellige betydninger afhængig af, i hvilken kontekst det bruges, 3) Ordets genre - ord er knyttet til bestemte menneskelige aktiviteter, og hver aktivitetssfære udvikler sin egen relative måde for ytringer, der har fælles træk, hvad angår stil, opbygning og indhold (Bakhtin 2009), altså sprog er produkt af social praksis 4) metalingvistisk - det er ikke sprog som system af grammatiske regler og strukturer, der interesserer Bakhtin, men sprogets sociale liv. Med andre ord er Bakhtins analytiske blik på de sproglige forhold (ytringens flerstemmige indhold), der giver eller tilføjer ordet en social dimension og som er med til at påvirke dets kontekstuelle betydning (punkterne 1,2 og 3). Det er vigtigt at påpege, at Bakhtin også betegner et ord som diskurs og ytring. Det er i dialogen, at et ord får betydning af diskurs eller ytring. Når et ord indgår i sprogbrugen, bliver det dialogisk og kan oversættes til diskurs. Når dette ord tilhører talesubjekter, bliver det til ytring. (Andersen 2002, s. 90). Sagt på en anden måde udtrykker en ytring en talepersons stemme og position.

Stemme – en definition

Stemme er et meget interessant begreb i Bakhtins dialogisme. Stemme er ikke kun udtryk for en sproglig diskursiv meningstilkendegivelse (mundtlig og skriftlig udtryksform). Bakhtins definition af stemme rummer mange forhold såsom samfundsmæssig position, social status, æstetiske kategorier (interesser fx lyrik, drama, etc.). Det vil sige, at stemme også er udtryk for en sociokulturel repræsentationsform betinget af tid og rum. Med andre ord er stemme også udtryk for en kronotopisk identitet, der knyttes til livsomstændigheder - en persons liv i tid og rum – fx at være flygtning, at være i krise, at have mistet en af sine kære, sundhedstilstand, frafaldstruede elever osv. Bakhtins stemmeforståelse inkluderer også sproglig intonation samt kropslige følelsesmæssige udtryksformer (Bakhtin 1984). Jeg anvender stemme både som en sproglig diskursiv udtryksform og som en kronotopisk sociokulturel repræsentationsform³³.

Denne kombination har været et betydningsfuldt analytisk greb for mine analyser i artiklerne *Rejsen som Gymnasieelev og Drop In Counseling*. Fx viser jeg i artiklen *Rejsen som Gymnasieelev*, hvordan eleverne gennem deres fortællinger indtager flere positioner. Det er især Bakhtins forståelse af tærskelkronotop, der præger elevers fortællinger, men de viser samtidig en forandringsvilje, som netop kendetegner denne kronotop. Forandringsviljen indfanger jeg gennem en tostemmig dialogisk diskursanalyse. I artiklen *Drop In Counseling* viser jeg, hvordan Bakhtins teori om kronotop sammenholdt med genre som en sproglig repræsentationsform kan udgøre et værdifuldt analytisk greb for forståelsen af elevers sociopersonlige krise-repræsentation, fx måden hvorpå de bevæger sig i rummet (i skolen og hjemmet), deres kommunikative repræsentationsform samt deres karnevalistiske modkultur i deres dialoger med forældrene.

Tostemmige ytringer (diskurser)

For Bakhtin er den tostemmige diskurs det afgørende analyseobjekt, og han understreger dennes vigtighed ved at kalde den til *Chief hero*; “*the chief subject of our investigation, one cloud even say its chief hero, will be double-voiced discourse*” (Bakhtin 1984:185). Det, der er afgørende i analyser af tostemmige diskurser, er deres indbyrdes retning: 1) *directed toward the referential object of speech, as in ordinary discourses* and 2) *toward another’s discourse, toward someone else’s discourse* (ibid. s.185).

³³ Jeg er vidende om, at de fleste anvender begrebet stemme som udtryk for en sproglig verbalt og nonverbalt udtryksform.

Direkte diskurs refererer til indkapsling eller citering af andres ord³⁴. Fx "Hun sagde, jeg er grænsesøgende". Her er den andens ord og intonation relativt uberørt indenfor autors diskurs. Indirekte diskurs refererer til autors omskrivning af den andens ord, f.eks. "Hvordan kunne hun sige, at jeg er grænsesøgende?" Indirekte diskurs medfører således en aktiv sammenblanding af intonation mellem autor og helt. Bakhtins fokus er på den diskursive retning mod en andens diskurs – den indirekte diskurs. I denne retning kan ytringens tostemmighed bl.a. komme til udtryk i form af parodi, ironi og komedie. Disse illustrerer samtidig diskursens – eller den talendes stil eller valg af genre. Analytisk vil det sige, at fokus skal lægges på at indfange diskursens stilistiske form f.eks. som parodier, ironi og polemik. Diskurser defineres her i deres relation til dialogens tema (referential object fx fraværs- og fastholdelsessamtaler) og i forhold til deres stilistiske form. Bakhtin (1995) opfatter dog komiske, parodiske og ironiske diskurser som temmelig primitive lidt generaliserende tostemmighed, der ofte er direkte personlig. Tostemmige diskurser er internt dialogiseret (er dialogisk indbyrdes forbundet) og er udtryk for to forskellige diskurser, to stemmer og verdensanskuelser.

N. M. Andersen (2010) inddeler, inspireret af Bakhtin (1984), tostemmige diskurser i tre typer, hvor konstituerende træk er stemmernes retning i forhold til hinanden, afstand i forhold til hinanden og aktivitet i forhold til hinanden. Den ene stemme er autors (eller afsender stemme), den anden stemme er en fremmed stemme. Stemmerne kan være konvergerende og gå i samme retning eller divergerende og gå mod hinanden eller afbøje fra hinanden. I den sammenhæng opstiller Andersen (2010) følgende tre typer tostemmighed:

Ad.1. Stilisering: ved denne type tostemmighed går stemmerne i samme retning – altså de er konvergerende, men der er en markeret afstand, fx når man "aber efter eller efterligner en andens stemme".

Ad.2. Parodi/ironi: her vil stemmerne gå mod hinanden – de er divergerende, og man kan fornemme en tydelig modstand. Fx når den ene stemme gør nar af den anden stemme, eller hvis man ikke mener det, man siger.

Ad.3. Skjult dialog: denne type dialog betegner Bakhtin også som dialogisk ord med sideblik til det fremmede ord, og illustrerer en situation, hvor den anden, eller den pågældende samtalepartner mangler, men denne samtalepartners stemme er til stede i autors diskurs. Fx når man taler skjult til en anden eller en tredje modtager.

Bakhtin kalder også skjult dialog som mikro-dialog, hvilket jeg, inspireret af Sullivan (2011) forstår som en menneskelig kapacitet til at genskabe andres stemmer i ens bevidsthed, selvom man kan være i en konkret dialog med andre. Skjult dialog

³⁴ Inspireret af Sullivan 2011

kan være udtryk for benægtelse og eller en usikkerhed om andres bedømmelse. Som illustration på en skjult dialog vil jeg inddrage et uddrag fra en analyse foretaget i artiklen *Vejledningssamtaler i dialogisk interkulturelt perspektiv*:

Vejleder: Hvis man ikke kendte dig, hvis det nu bare var en, der præsenterede mig for det der statistik, ikke, og jeg skulle være lidt smart, ikke, så kunne jeg jo godt finde på at sige, nå, der er en professionel 10% rytter. Det er sådan én, der lige ved, hvor meget man kan tillade sig at være væk, før der kommer konsekvenser og så øh, køre efter det; jeg kan godt tillade mig at gå lidt tidligt i dag, jeg behøver ikke at komme til de timer. Var det sådan, det var?

Min analyse: Ytringen som helhed er udtryk for det, som Bakhtin kalder for en *polemisk skjult dialog* med et sideblik til eleven, hvor der høres mange stemmer, som både modsiger og støtter hinanden på en gang. Vi har vejlederens stemme, en imaginær andens stemme, som gør brug af ironi og parodi, samt elevens stemme, som kommer til udtryk gennem vejlederens efterligning af hans stemme (*jeg kan godt tillade mig at gå lidt tidligt i dag, jeg behøver ikke at komme til de timer*). Ytringen indeholder også en intonation, der på en kritisk vis stiller spørgsmål ved elevens intentioner - en mistænkeliggørelse. Vejlederens formål er naturligvis at provokere en respons hos eleven, og det understreger vejlederen med sin egen stemme: *var det sådan, det var?* I dette eksempel er det den imaginære andens stemme, som har ansvaret for den sarkastiske mistænkeliggørelse af eleven og ikke vejlederens egen stemme. Vejlederens stemme søger blot elevens egne ord om fortællingens sandhedsværdi.

Det dialogiske ord med sideblik omtales af Bakhtin også som *smuthul* – eller *smuthulsadressat*. Ifølge Bakhtin *er et smuthul en mulighed, man har udrustet sig med for at forandre den yderste, endegyldige betydning af sit ord. Hvis ordet efterlader et sådant smuthul, må dette uundgåeligt genspejles i dets struktur. Denne mulige, anden betydning, dvs. det smuthul, som lades tilbage, forfølger ordet som skygge*; (Bakhtin citeret i Andersen og Lundquist 2003, s.7). Med andre ord er *smuthulsadressat* udtryk for et ønske om en dialogisk åbning eller en skjult invitation til dialog, hvor man håber på den andens (andres) positive bedømmelse og vurdering og et håb om, at andre kan forstå én og ens situation. Det er denne betydning, jeg drager ud af mine analyser af, dels elevens samtaler med deres vejledere, og dels i mine samtaler med dem. Dette fremgår af de tre analytiske artikler.

Smuthuladressat kræver den andens aktive respons – at den anden (vejlederen) fanger betydningen og tager imod elevens invitation til dialog. Fravær af respons

kan have afgørende konsekvenser for den dialogiske meningsproduktion. I artiklen *Vejledningssamtaler i Dialogisk interkulturelt perspektiv* argumenterer jeg for, hvordan vejlederes monologiske vejledningspraksis og manglende respons på elevers dialogiske åbning gennem smuthuls- adressater får eleverne til at udvise en situationsbestemt strategisk reaktion i form af en passiv forståelse af vejlederes ytringer. Den passiv forståelse kan også betegnes som en situationsbestemt reaktion og et forsøg på at frigøre sig fra vejlederes monologiske dominans. Denne reaktion definerer jeg som *diskursiv flugt*. Lad os se på et konkret eksempel på en skjult dialog og smuthuladressat, som jeg analyser i artiklen *Rejsen som Gymnasieelev*:

Elev: Jeg kan ikke sætte låg på det. Jeg har tit mareridt, og mens jeg sover, græder jeg. Mens jeg sover, græder jeg. Mens jeg sover, jeg kan se på min pude, og jeg har røde øjne. Det eneste jeg ønsker, det er bare fred på det punkt. Jeg tror, det vil hjælpe mig meget.

Min analyse: Ytringen illustrerer en intern dialog (skjult dialog) og indikerer et dialogisk styrkeforhold mellem to positioner, to meninger – på den ene side en ubeslutsomhed eller fravær af et aktivt personligt initiativ; ”*Jeg kan ikke sætte låg på det*”, og på den anden side et ønske om forandring; ”*det eneste jeg ønsker, det er bare fred på det punkt*”. Ytringen rummer også en smuthulsadressat. På overfladen lader ytringen til at være et sidste ord – en ultimativ dom - men bevarer samtidigt muligheden for at være næstsidste dom. ”*Jeg kan ikke sætte låg på det, Det eneste jeg ønsker, det er bare fred på det punkt*. Ytring er udtryk for en ægte og ærlig tilståelse, som også er med til at pointere ovenstående argumentation om eksistensen af fraværet af en aktiv initiativevne. Men ytringen henvender sig samtidig til potentielle andre end til selvet og søger imødekommenhed og hjælp fra den anden (andre) for at befri sig fra den ”fastlåste situation”.

Jeg vil også fremhæve to andre dialogiske momenter: Penetrative diskurs og Sore-spots (ømmepunkter), som ikke indgår i Andersens model. Bakhtins penetrative diskurs referer ifølge Sullivan (2011) til en situation, hvor man søger den andens anerkendelse af ens usagte bekymring og angst. Med andre ord søger penetrative diskurs den andens forsikring om, at man ikke behøver at være bekymret for noget og på denne måde forsikrer én om, at man yder den hjælp, der skal til. Her er uddrag fra en analyse foretaget i artiklen *Rejsen som Gymnasieelev*:

Elev: Det er som om, universet ikke vil have, at jeg skal have min studentereksamen.

Min analyse: Hovedpersonen forholder sig således tilbageholdende og med en vis usikkerhed – en smuthulsadressat.... hvor man håber, at omgivelserne (lytteren, samtalepartneren eller en tredje adressat) vil høre ens ord og anerkende ens frygt og bekymring og på den baggrund forsikre én om det modsatte (vi skal nok hjælpe dig). Det vil sige, at man sigter mod andres positive bedømmelse og handling.

Sore-spots - eller ømme punkter - referer til sensitive del af bevidstheden, hvor man ikke ønsker, at andre skal få øje på ens sårbarhed og skammen over den situation, man befinder sig i, men at muligheden er til stede (Sullivan 2011). Lad os se på, hvordan man analytisk kan indfange en sådan diskurs. Analysen er fra artiklen *Rejsen som Gymnasieelev*:

Elev: Det er min mor, det er noget, der altid vil være der. Det lyder faktisk mærkeligt, når jeg siger det, men jeg drømmer, jeg har, jeg drømte faktisk, at jeg ledte efter min mor og kørte rundt efter hende. Når jeg sover, virker det som om, jeg sidder fast i min drøm. I min drøm er jeg stået op, men jeg sover.

Min analyse: Ytringen rummer også en usikkerhed – en afdæmpet og eller tilbageholdende stil; ”*det lyder faktisk mærkeligt, når jeg siger det*”. Her tager ytringen højde for den andens respons og vurdering. Med tilbageholdenheden og usikkerheden forudser ytringen den andens (vejlederens) mulige oppositionelle vurdering af ham og kan være udtryk for ”a sense of shame or a fear that these judgments are true but yet contain a muffled challenge to them” (Bakhtin 1984 i Sullivan 2011, p.53).

Det vil sige, penetrative ord og ømme punkter også skal forstås som smuthulsadressater, hvor man håber på den andens (andres) hjælp og eller forsikring om hjælp.

Respons – dialogisk forståelse

Respons udgør fundamentet i en dialogisk forståelsesproces. Bakhtin opererer med to former for forståelse: passiv og aktiv. Al forståelse i dialog er aktiv og udtryk for forhandling, udveksling og styrkeforholdet mellem parternes divergerende meninger.

Every word is directed toward an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that it anticipates. The word in living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word: it provokes an answer, anticipates it and structures itself in the answers direction. Forming itself in an atmosphere of the

already spoken, the word is at the same time determined by that which has not yet been said but which is needed and in fact anticipated by the answering word. Such is the situation in any living dialogue (Bakhtin 1981, p.280).

Således er der tale om en intentionel brug af ord. Meningsskabelse forudsætter altid en aktiv respons, som ikke er lingvistisk men socialsproglig. Dvs. at aktiv respons forudsætter, at lytteren indfanger ytringens genremæssige stil, flerstemmighed, emotionelle indhold og intonation. Respons er således forudsætningen for en aktiv forståelse. Med andre ord, når vi ytrer os, er det med en forventning om en respons – eller responsive forståelse fra den andens side (eller fra andres side – tredje adressat).

”Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other” (Bakhtin, 1981, s. 282).

Uden respons kan vi således ikke tale om aktiv forståelse. Respons indikerer, at der er et styrkeforhold og en meningsudveksling mellem ytringer i en dialog. Med andre ord udtrykker respons dialogparters gensidige påvirkning på hinandens ytringer. Aktiv forståelse betyder ikke, at der sker en blanding eller sammensmeltning af meninger, men snarere en gensidig forøget læring og udvikling. Dette betyder nødvendigvis ikke, at parterne når frem til en enighed, men de vil skabe en forøget gensidig forståelse i deres relation til hinanden (Gholamian og Jensen 2014). Den dialogiske forandringskraft er uløseligt forbundet med denne aktive forståelse. Med andre ord er al kommunikation altid dialogisk, fordi meningsskabelse altid er dialogisk, kreativ og uforudselig.

Passiv forståelse illustrerer en situation, hvor vi kun gengiver eller reproducerer andres diskurs, fx når en elev gentager eller gengiver en vejleders ord uden at indføre sine egne refleksioner og tanker i gengivelsen af diskursen. Med andre ord forekommer passiv forståelse i monologiske kommunikationsformer, hvor autor ikke forventer en aktiv respons fra helten (den anden) men overfører sine refleksioner til helten med en forventning om, at disse refleksioner til en vis grad overtages af helten og dermed kommer til at danne grundlaget for heltens evalueringskriterier om sig selv. Fx når elever i min undersøgelse gennem deres ”respons” bekræfter og anerkender vejleders monologisk autoritative ord. I artiklen *Vejledningssamtaler i dialogisk interkulturelt perspektiv* viser jeg, hvordan vejledere foretager refleksioner på elevers vegne med den tro, at eleverne overtager disse refleksioner. Således overtager eller besætter vejledere elevers egne responspositioner, og på den måde fratager elevers egne responsive ansvarlighed.

Jeg argumenterer også i artiklen *Rejsen som Gymnasieelev* for, at empati og empatisk forståelse kun bibringer en passiv forståelse for vejlederne, hvorfor jeg argumenterer videre for, at vejlederne skal forsøge at foretage en dialogisk undersøgelse af elevers ord med fokus på tostemmige diskurser og i særdeleshed smuthulsadressater.

Opsamling og Analysestrategi

Vender vi blikket mod det foregående, tegnes der en kompleks metodologisk tænkning, som stiller mange krav til forskeren. Første og fremmest skal man som forsker lære at høre stemmer (flerstemmige) diskurser. Men det kræver en kreativ lytning, der sigter mod en helhedsorienteret forståelse af en fortællings polyfoniske indhold, dens genre, emotionelle elementer, intonation, samt dennes tidslige og rumlige dimensioner. Opmærksomheden rettes mod følgende:

1. Stemmernes bevægelser: monologisk centraliserende eller dialogisk decentraliserende. Fokus her er på magtforholdet og måden, hvorpå meninger, forståelser og identiteter konstrueres – dvs. gensidige konstruktioner (vejledere og elevers gensidige konstruktioner).
2. Hvilke dialoger udspilles? Og hvad er dialogernes temaer?
3. Hvilke stemmer kan høres i de skjulte dialoger? Og hvem/hvad er de adresseret til?
4. Talesubjektets sociokulturelle repræsentationsform i tid og rum (elevers kronotopiske identitet).
5. Intonation, som indgår i ovenstående 4 punkter.

Jeg vil i det følgende på baggrund af den teoretiske gennemgang, samt med udgangspunkt i ovenstående punkter, udforme afhandlingens analysestrategi. Jeg henter inspiration hos Sullivan (2011) men foretager en række ændringer i forhold til hans model. Jeg har valgt at operere ud fra et makro- og et mikroniveau. Denne niveaudeling findes ikke hos Sullivan. Makroniveauet har til formål at beskrive den overordnede relation mellem selvet og den anden (andre)- dialogisk eller monologisk (styrkeforholdet mellem centripetale og centrifugale kræfter). Mikroniveauet, kalder jeg ytringsniveau, og har til formål at undersøge ytringers flerstemmighed, adressater (fx smuthul, penetrative ord og ømme punkter) og repræsentationsformer. Dernæst opererer Sullivan med både mikro- og skjult dialog. Jeg har valgt kun at nævne skjult dialog. For mig er forskellen mellem disse to typer dialoger minimal, og på den anden side veksler og sidestiller jeg dem i mine analyser. Ligeledes er *ironi* fraværende i Sullivans model, hvorimod jeg inddrager den i min model. En sidste forskel er, at Sullivan bruger stil for at markere genretypen. Jeg bruger derimod repræsentationsform for at markere en kronotopisk

genrebestemt betydningsdannelse. Respons indgår ikke i modellen med udgør den omkreds, der omgiver hele modellen, som en omnipresent kraft.

Analyseniveau 1. Dialogisk analyse på Makroniveau

Fokus på dette niveau er på at få skabt et overordnet billede af relationen mellem autor og helt – selvet og andre. Analyser på makroniveauet kan anvendes på 3 måder: 1) for at skabe overblik over sproglige og kulturelle bevægelser og kanoniseringer i et samfund (en tekst). Fx i artiklen Fra multikulturalisme til transkulturalisme, hvor jeg skriver om monologiske og dialogiske kulturer. Her skriver jeg også, at den multikulturelle tænkning, herunder den kulturforståelse, der ligger til grund for Kymlickas multikulturelle teori, er udtryk for en monologisk kulturforståelse. Tilsvarende kritik retter jeg også mod den måde, kultur og kulturelidentitet forstås i interkulturel vejledningsforskning. Dette fremgår fra artiklen Rejsen som Gymnasieelev. 2) Makroniveauet kan også anvendes som en model for at skabe en indledende helhedsorienteret fortolkning og forståelse af ytringers bevægelser i en konkret dialog. 3) Makroniveauets indhold kan også bruges som en ramme for skabe overblik over og for at skabe orden i datamaterialet – dvs. indholdet kan bruges som indledende analytisk begrebsliggørelse i forskerens forarbejde henimod niveau 2. (dvs. det flerstemmige niveau). Fordelen med dette niveau er, at det skærper forskerens analytiske blik og fokus i forhold til valg af hvilken del af datamaterialet, der kan underkastes en polyfonisk dialogisk analyse. Jeg havde allerede i forbindelse med Artiklen Fra Multikulturalisme til Transkulturalisme udviklet grundideerne til denne model. Og det var også denne model, der lå til grund for mine observationer samt min overordnede fortolkning af vejledningssamtalerne. Man kan sige, at modellen og dennes analytiske niveauer (1 og 2) er bygget op som en hermeneutisk model, hvor man går fra et helhedsbillede til delelementer og fra del til helhed.

Monologisk	Dialogisk
Enstemmighed	Flerstemmighed
Asymmetrisk relation	Ligeværdig relation
Ensidig identitetskonstruktion	Gensidig identitetskonstruktion
Forestilling om den andens(heltens) uforanderlighed	Autor og helt forandres (Alle forandres)
Tiden har ikke effekt på helten	Helten udvikler sig kontinuerlig i sin kontakt med tiden
Fremtiden er låst - afsluttet	Fremtiden er åben- forandring – helten har det sidste ord

Analyse niveau 2. Dialogisk analyse på mikroniveau

Dette analyseniveau er blevet udviklet på baggrund af afhandlingens analyser. Indholdet udgør komponenterne i afhandlingens sproglige sensitivitet. På dette niveau går man analytisk fra en helhedsorienteret fortolkning og forståelse over til analyser af ytringers delelementer. Fokus er på ytringens indre dialogistik, dvs. at fokus er på ytringers ekspressive momenter eller metalingvistiske og æstetiske karakter: tostemmighed, adressater og repræsentationsformer. Dette analyseniveau kræver, som jeg argumenterer i artiklen Rejsen som Gymnasieelev, en kreativ lyttestrategi. Mikroniveauet kan også kaldes metalingvistisk analyseniveau, hvor man på en detaljeret måde foretager mikroskopiske analyser af en kommunikativ begivenhed. Mit fokus i mine analyser har været på dette niveau, og det fremgår af de tre analytiske artikler (foruden artiklen fra multikulturalisme til transkulturalisme). Jeg har ikke haft til hensigt at foretage analyser i bredden, men analyser der går i dybden, hvilket dette niveau muliggør. Jeg vil påpege nødvendigheden af at inddrage Bakhtins kronotopiske tid og rum dimensioner. Kronotoperne tillader, at man kan gå endnu et lag længere ned i sine analyser, hvilket artiklerne Rejsen som Gymnasieelev og Drop in Counseling viser. Jeg har i mine analyser kombineret Bakhtins kronotop med polyfoni og genre. I artiklen Rejsen som Gymnasieelev kombinerer jeg kronotop med polyfoniteorien, og i artiklen Drop in Counseling kombinerer jeg kronotop med teorien om talegenre. Den første kombination muliggør en dybdegående analyse af selvkonstruktioner, hvor man også kan få øje på plottene i elevers fortællinger, og den anden kombination muliggør at man får en dybere forståelse for genremæssige præsentationsformer. I artiklen Drop in Counseling har denne kombination muliggjort at fremanalysere tærskels elevers krisebaserede kommunikationsstil og repræsentationsformer før og under samtalerne.

Ytring	Relation (adressat)	Repræsentationsform
Skjult dialog	Andres stemmer er aktive, og man kan være andre for sig selv	Tilbageholdende og afventende
Ord med sideblik	Angsten for andres bedømmelse	Benægtende
Smuthul	Flugt fra et definitivt standpunkt, håb om dialog og oprejsning	Opgivende
Ømme punkter	Stærk emotionel reaktion på andres ord og handlinger	Angsten for det værste udfald af ens sag - skam
Penetrative diskurser	Søger andres anerkendelse af ens bekymringer	Tilbageholdende og hjælpsøgende
Stilisering	Positivt ser: enighed med andre	Stiliserende – efterligning
Parodi	Uenighed, modstand, frigørende	Humoristisk og latterliggørende
Ironi	Uenighed og modstand	Fjendtlig og uforsonlig

Empiri og fremgangsmåde

Afhandlingens empiriske fundament bygger på data indhentet via observationer af vejledningssamtaler og samtaler med vejledere og elever på tre gymnasier i København og omegn: Hvidovre Gymnasium, Københavns Åbne Gymnasium samt H.C. Ørsted Gymnasium. Jeg har haft intensive og løbende samtaler med otte vejledere samt samtaler med ti elever. Når jeg skriver intensive, betyder det, at jeg har haft flere samtaler med vejledere og elever, men at jeg i afhandlingen inddrager stemmer fra vejledere og elever, som indgår direkte i analyserne. F.eks. har jeg haft indledende samtaler med et vejlederteam bestående af 7 vejledere på en skole, men jeg har observeret vejledningssamtaler og har haft direkte efterfølgende kontakt og samtaler med 4 af dem. Jeg har samlet set observeret 24 vejledningssamtaler på de tre skoler, men der er tale om 8 vejlederes samtaler med 23 elever. Jeg observerede en vejledningssamtale med den samme elev to gange med ca. 1 måneds mellemrum. Endvidere har jeg haft samtaler med mange elever, også elever, der ikke deltog i vejledningssamtaler, men som jeg mødte og snakkede med i pauserne. Disse samtaler indgår ikke i analyserne.

Udvælgelse af og kontakt til skolerne

Afhandlingen interesserer sig for vejledning af gymnasielever med en etnisk minoritetsbaggrund. Dette fokus har haft betydning for mit valg af skoler. Således har jeg haft særligt fokus på skoler, som havde en stor andel af elever med etnisk minoritetsbaggrund. Jeg undersøgte skoler i hovedstadens område og fik et indledende billede af skolerne og sammensætning af elever. F.eks. præsenterer Københavns Åbne Gymnasium sig som en multikulturel skole.

Den første skole, jeg fik skabt kontakt til, var Hvidovre Gymnasium, og det skete efter en samtale med en bekendt, som er vejleder og gymnasielærer på et gymnasium i København. Jeg fortalte om mine ideer, og hvilke skoler jeg mente kunne være relevant for min undersøgelse. Han kendte en af vejlederne på Hvidovre Gymnasium og forslø, at jeg skrev til hende. Egentlig ville jeg skrive til rektorerne på de udvalgte skoler, men valgte at følge hans råd. Vi aftalte et møde, hvor jeg fik præsenteret mit projekt og mit fokus. På dette møde deltog også skolens rektor og en anden vejleder. Mødet afsluttedes med, at vi planlagde det fremtidige samarbejde.

Den anden skolekontakt foregik gennem en gymnasielærer på skolen. Der er tale om en stor skole med afdelinger flere steder i Hovedstadsområdet. Han arbejder på en afdeling nord for København. Men den skole, som blev involveret i undersøgelsen, ligger på Frederiksberg - H.C. Ørsted Gymnasium. Jeg skrev en mail til den vejleder, som læreren havde forslået og fik skabt kontakten og aftalt et møde. På mødet deltog også en anden vejleder. Jeg præsenterede mit projekt og mit formål. Endvidere snakkede vi om deres udfordringer med vejledning af elever med etniske minoritetsbaggrund. Jeg blev endvidere præsenteret for skolens rektor og nogle af lærerne.

Kontakten til den tredje skole (Københavns Åbne Gymnasium) foregik direkte via mail til rektoren, hvor jeg skrev om mit projekt og ønsket om at observere vejledningssamtaler samt at gennemføre samtaler med elever og vejledere. Der blev udpeget en kontaktperson – en vejleder. Vi aftalte et møde. På mødet deltog 7 vejledere. Vi drøftede vejledning af elever med etniske baggrund og planlagde samarbejdet.

Metodisk valgte jeg til at starte med at koncentrere mit fokus på en skole – Hvidovre Gymnasium. Formålet med dette valg var at foretage en indledende analyse for på den baggrund at finde ud af, hvordan min indledende analysestrategien kunne styrkes. Ligeledes var det min mening at finde ud af, hvordan mit indledende udgangspunkt hang sammen med de forhold, som jeg gennem observationer og løbende samtaler med vejlederne var vidne til. Samlet set observerede jeg 11 vejlednings-samtaler på denne skole. Og havde som nævnt samtaler med vejlederne

før og efter alle vejledningssamtalerne. Der var flere forhold, der vakte min nysgerrighed. For det første var jeg vidne til en overvejende monologisk enstemmig vejledning. For det andet undrede jeg mig over mange elevers fortællinger om deres fremtidige drømme, og hvorfor deres fravær stort set forekom om morgenen og for nogle vedkommende også de sidste par timer om eftermiddagen. For det tredje undrede jeg mig over den stærke emotionelle intensitet, som prægede en række elevers fortællinger. Disse og mange andre forhold vakte min interesse, hvilket betød, at jeg fokuserede mere på elevers egne oplevelser og fortællinger. De elever, der på en åben måde fortalte om deres verden, havde den samme vejledere igennem længere tid.

Observation af vejledningssamtalerne

Når man vil undersøge dialoger, vil det være meget relevant at anvende videooptagelser. Jeg havde også til hensigt at bruge video og optage vejledningssamtalerne, og jeg havde orienteret vejlederne herom. Men jeg valgte det fra af flere grunde: 1) Gennem de indledende samtaler med vejlederne fik jeg en fornemmelse af en elevgruppe, der krævede en varsom fremtræden. 2) Af etiske overvejelser. Jeg var usikker på, hvad eleverne ville sige til videooptagelser, hvorfor jeg valgte at vente, til jeg mødte eleverne og hørte deres mening. Gennem disse samtaler, kunne jeg fornemme en usikkerhed, hvorfor jeg valgte ikke at anvende videoobservationer. De vejledningssamtaler, jeg har observeret, kan klassificeres på to måder. For det første var der tale om elever, der var blevet henvist af en lærer eller var blevet indkaldt til samtaler af vejledere grundet højt fravær og manglende skriftlige afleveringer. Det vil sige, at vejlederne på forhånd fx via e-mail kunne fortælle, hvornår der kom en elev med en etnisk minoritetsbaggrund til samtale. For det andet var der tale om åbenvejledning, hvor elever dukkede op og ville have en samtale med en vejleder. På den multikulturelle skole (Københavns Åbne Gymnasium) var åbenvejledning normen. Men der var også tale om indkaldelser. Valget af Drop in Counseling udspringer netop fra skolernes åbne vejledningspraksis.

Før vejledningssamtalerne gik i gang, havde den pågældende vejleder og jeg mulighed for at snakke sammen om, hvilken elev, der nu kommer ind til samtale. Således fik jeg et indledende billede af eleven gennem vejlederens skildring af eleven. Efter vejledningssamtalen fortsatte samtalen mellem vejlederen og mig. Tit og ofte snakkede vi om, hvordan samtalen foregik. Var der forhold, som havde vakt min interesse, spurgte jeg til det. F.eks. spurgte jeg vejlederne om, hvordan de forstår elevers italesættelse af deres drømme om fremtidige jobs? Svaret var, at eleverne har urealistiske drømme, og at der tit og ofte er tale om, hvad deres forældre synes, ville være godt at studere. I mine samtale med eleverne har jeg fulgt

op på elevers fremtidige drømme, men dette tema indgår ikke i de præsenterede analyser i artiklerne.

Alle vejledningssamtalerne blev optaget på min diktafon og min pc. Jeg tog desuden noter under vejledningssamtalerne. Disse noter dannede også baggrund for mit valg af hvilke elever, jeg ville have en personlig samtale med.

Alle samtalerne begyndte med, at vejlederen spurgte eleverne, om det var ok, at jeg var til stede under samtalen. Herefter præsenterede jeg mig selv og fortalte kort, hvorfor jeg var der, og hvad mit formål var. Såfremt eleven gav sit samtykke om min tilstedeværelse, blev jeg siddende. I modsatte fald gik jeg ud. Jeg oplevede dog et enkelt tilfælde, hvor en elev ikke ville have, at jeg observerede samtalen, men eleven accepterede at samtalen kunne lydoptages.

Jeg havde også skrevet et brev til forældrene, uanset elevens alder, hvor jeg havde redegjort for mit ærinde på skolen. I samarbejde med vejlederne sikrede jeg mig, at jeg stort set kom til at observere vejledningssamtaler med elever over 18 år.

Dialogisk kronotopisk inspireret observationsmetode og forskerens position

Metodisk set kan afhandlingens undersøgelse betegnes som mikroetnografi eller deltid-etnografi, hvor fokus er på observationer og samtaler i et afgrænset socialt rum (Hammersley 2006). Begrebet observation referer til den type af forskning, der er præget af forholdsvis intens social interaktion mellem forskeren og de subjekter, han eller hun studerer i subjekterne eget sociale miljø (Bogdan & Taylor, 1975, i Kristiansen & Krogstrup 1999:7).

Når man bruger dialogisme som forskningsmetode, kan man ikke agere som observatør, men man er et vidne til en række menneskers liv i tid og rum (Frank 2005). Det vil sige, at man er en del af de dialoger, der udspilles i rummet, og man er en adressat. Med andre ord er der tale om en observationsform, der kræver fuldstændig åbenhed og involvering i feltet samt en fokusering på skjulte dialoger og flerstemmige diskurser. Denne involvering skal ikke forveksles med den deltagende observationsform, hvor forskeren for at forstå en given kultur skal justere sin egen krop og personlighed til kulturens rytme og puls ved at 'gøre kulturens rutiner til sine egne' (Kristiansen & Krogstrup 1999:38). Jeg vil definere min mikroetnografi som et kronotopisk feltstudie. Kronotop kan kort beskrives som menneskets sociokulturelle repræsentation i tid og rum, hvilket vil sige menneskers bevægelser i sociale rum, som manifesterer sig gennem konkrete aktiviteter, møder og interaktioner. Det vil sige, at man som forsker deler rum og tid (tidrum) med andre personer³⁵. Feltet (rummet) tilhører ikke forskeren, men er et tidrum-bestemt

³⁵ Jeg vælger bevidst at bruge ordet "person" frem for subjekt eller studiesubjekter, idet jeg ønsker at fastholde det dialogiske lighedsprincip. Naturligvis har forskeren

fællesskab - et her og nu fællesskab. Med andre ord er forskeren en gæst på rejse i andres landskab, hvor rejsens konstituerende elementer består af forskerens bevægelser i rummet i form af møder, samtaler og interaktioner³⁶. Spørgsmålet er, hvilken effekt tiden har på forskerens bevægelser i rummet? Hvilke overraskelser indeholder rummet, og hvordan forskeren reagerer på overraskelserne. En væsentlig pointe her er, at det er denne kronotopiske forståelse af sammenhøigheden af tid og rum, der er vinduet til skabelse af mening. På denne måde bliver observationer og de daglige samtaler ikke noget, man på struktureret vis kan forberede sig på. Naturligvis har man som forsker sit fokus, men det kan ikke opfattes som definitivt, da man ikke kan forudsige, hvilke overraskelser rummet indeholder. Kunsten består i at balancere mellem retning og en åbenhed over for det uventede og det uforudsete (Alvesson og Kärreman 2005). Dette kræver, at forskeren træder ind i rummets fortællinger, og prøver at se, hvordan verden viser sig fra de andres perspektiv, indsamler stemmer og responspositioner, mens man holder fast ved sin position og responsive ansvarlighed. At træde ind i en fortælling kræver menneskelige kvaliteter, som empati, respekt og en kærlig orientering mod andre (Bakhtin 1990). At udvise empati skal ikke forstås som, at man skal forsvinde i de fortællinger og dialoger, der udspilles. Det vil sige, at man kommer til at miste sin responsposition eller at overtage andres responspositioner. Opgaven er at indsamle stemmer og synliggøre dem, så de involverede personer kan høre dem (Frank 2010). Forskerens position som formidler af, hvilke stemmer kan høres, og hvilke positioner der mellem dem, betyder ikke, at man som forsker besidder en højere magt og position over for andre personer, man deler rum og tid med. Naturligvis rummer en afhandling forskerens analytiske blik, som vælges "monologisk" som en respons på tidligere og fremtidige ytringer (afhandlinger, rapporter, teorier, mm.) om det samme dialogtema. Ligesom det er en social og etisk ansvarlighed at forskeren vælger, hvordan pointer og resultater af en undersøgelse skal formidles. Det vil sige, at rapporten stadigvæk skal være en ytring i den store og uafsluttede dialog, hvilket vil sige, at man ikke skal foretage monologiske konstruktioner af

som beskueren et øget synsoverskud, men det betyder ikke, at man besidder en højere magtposition i forhold til de personer, man møder i rummet.

³⁶ Denne interaktionsform har ligheder med den konstruktivistisk eller poststrukturalistisk interaktionisme, hvor man mener, at betydning er et relationelt fænomen, som kun kan bestemmes situationelt med inddragelse af konteksten (Järvinen og Mik-Mayer -2005:10). Forskellen er, at, i en dialogisk kronotopisk tilgang, det relationelle fænomen forstås meget bredere og udgøres også af det polyfoniske selv.

personligheder, men at man viser forandringsmuligheder i den praksis, man har undersøgt. Det vil sige troen på menneskers kapacitet til udvikling – altså ideen om unfinalizability. De personer, man har delt rum og tid med i feltet, har endnu ikke ytret deres ultimative ord om sig selv og deres verden, hvilket vil sige, at fremtiden er åben.

Som afrunding vil jeg fremhæve følgende: a) Forskeren skal lære at høre stemmer – andres stemmer, dialoger, responspositioner, der er indlejret i de enkelte personers ytringer i et felt, b) undersøge deres relationelle forbundenhed, omstændigheder, der omgiver dem, c) bevidsthed om ens social/etiske ansvarlighed for at respondere, d) bevidstheden om overraskelsesmomentet og forandringsdimensionen – ikke kategoriserende, bedømmende og evaluerende ytringer om personligheder, som vil fremstille dem som færdigudviklede identiteter.

Opgaven er ikke at konstruere kategorier men at finde frem til en forståelse gennem andre. Forståelser, der kan danne baggrund for forandringer eller at skabe en forskel i andres verden. Som Bakhtin (1984) skriver:

The consciousnesses of other people cannot be perceived, analyzed, defined as objects or things – one can only relate to them dialogically. To think about them means to talk with them; otherwise they immediately turn to us their objectivized side: they fall silent, close up, and congeal into finished, objectivized images. (68)

Den kritiske etnografiske tilgang har også fokus på at skabe basis for forandringer gennem forhandling og dialog, hvor man taler om dialogisk performativitet (Conquergood 1991, Madison, 2004 og 2006). Inspireret af Bakhtin definerer Madison (2006) dialogisk performativitet som *a desire for a generative and embodied reciprocity, sometimes with pleasure and sometimes with pain. It is a mutual creation of something different and something more from the meeting of bodies in their context* (Madison 2006, p. 320).

Jeg er enig i den kritiske etnografiske tilgangs forståelse af betydningen af dialogens simultane effekter, når vi møder mennesker i et undersøgelsesfelt. Dette hænger sammen med, som Bakhtin skriver, at i en dialog deltager vi med hele vores eksistens, hvilket vil sige, at man som forsker viser sider af sig selv, som han/hun ikke havde forestillet sig, man ville gøre. Jeg har i mine observationer og samtaler med elever set, at de græder. Hørt historier, der gør ondt, hvilket påvirkede mig i situationen. Der er tale om en empatisk respons og orientering mod den anden, og gennem den anden for sig selv.

I en ontologisk forståelse af dialog bliver forskerens position allerede ved valget af forskningsteamet vævet ind i de dialoger, der udspilles i feltet. Med andre ord er ens valg af forskningstemaet dels en respons til tidligere forskning om det samme emne,

og dels en respons til de mennesker forskningsteamet behandler, samt til fremtidige modtagere.

Dialogisk interview

Alle mine samtaler, herunder samtalerne med eleverne, definerer jeg som dialogiske interviews. Dvs. at jeg ikke ser interviewene som en samtale mellem mig og en anden person, men jeg ser det som en dynamisk social interaktion med tilstedeværelsen af multiple dialoger (fx skjult dialoger) og stemmer (Tanggaard 2009). Udover de løbende samtaler gennemførte jeg også tre dialogiske interviews med vejlederne på de tre skoler. Et interview på hver skole. Disse dialoger havde afklarende og opfølgende karakter set i forhold til mine analyser. Selvom jeg havde mit forskningsspørgsmål in mente og havde udarbejdet en række overordnede spørgsmål (spørgeguide), var disse ikke styrende for samtalerne. Det var derimod samtalen, interaktionen og de forhold, som samtalepartnerne bragte frem, og måden de responderede på mine spørgsmål, der var afgørende for mine situationsbestemte respons, som kom til udtryk i form af spørgsmål. Dette gælder også mine samtaler med eleverne. Jeg havde naturligvis mine noter fra observationer. Ligesom jeg havde forberedt en interviewguide. Men jeg lod mig ikke styre af min interviewguide. Jeg indledte samtalerne med at fortælle om, hvad der var formålet med interviewet. Ligesom jeg refererede til elevers egne ord fra mine observationer af deres samtaler med vejlederne. I et dialogisk orienteret interview kan man ikke forberede sig på hvilke stemmer, der vil være på spil. Med andre ord kan man ikke kun gøre brug af struktureret og eller semistruktureret interviewmetoden. Som Collins (1998) skriver, er dikotomien struktureret og ustruktureret (semistruktureret) interviewmetode en misvisende beskrivelse. Det hænger sammen med, at dialogisk interview altid vil være polyfonisk – *replete with the use of many voices, words, and discourses that structure the conversation* (Tanggaard 2009:1498). Det kræver derfor en total tilstedeværelse, opmærksomhed, momentalt analyse (her og nu analyse), ro, accept af tavshed under samtalerne, og ikke mindst empati og respekt for den andens fortælling. Drivekræften i et dialogisk interview er således interviewpersonens fortælling. Som Frank (2010) skriver:

Dialogical narrative analysis (DNA) understands stories as artful representations of lives; stories reshape the past, and imaginatively project the future. Stories revise people's sense of self, and situate people in group. Stories are always told within dialogues: storytelling responds to others- whether actually present or imagined- and anticipates future responses, including the retelling of the story, with variations (Frank 2010, p.33).

I mine samtaler med eleverne havde jeg haft fokus på deres fortællinger. Hensigten var at træde ind i deres fortælling og undersøge, hvordan verden ser ud fra deres perspektiv. Jeg henviser her til artiklerne Rejsen som gymnasieelev og Drop in Counseling, hvor fokus er på elevers egne stemmer (flerstemmighed) og fortællinger, om den verden de sanser, oplever og erfarer.

Udvælgelse af elever til dialogisk interview

Udvælgelsen af elever skete på baggrund af mine observationer af vejledningssamtalerne. I mine observationsnoter havde jeg skrevet nogle forhold, som jeg vurderede som vigtige spor at gå efter og undersøge nærmere. Der var elever, som ikke ønskede at deltage i dialogen. Det endte med 10 elever fordelt på de tre skoler.

Transskribering og analyse

Til at starte med ville jeg transskribere mine data: vejledningssamtalerne samt mine samtaler med vejlederne og eleverne. Således fik jeg transskriberede de første 11 samtaler samt mine løbende samtaler med to vejledere på den første skole (Hvidovre Gymnasium). Men når man laver dialogiske analyser, skal man kunne høre stemmer, intonationer, skjulte dialoger og adressater (Tanggaard 2009). Transskribering viste at ikke kunne opfylde min analytiske fremgangsmåde. Jeg var nødt til at sidde og høre optagelserne igen og igen. Det skal også nævnes, at det ikke er al viden, der er væsentlig for afhandlingen. Derfor valgte jeg, efter at jeg havde lyttet gentagne gange og taget noter, at transskribere de passager af samtalerne, som kunne understøtte de teoretiske og analytiske formål. Afhandlingen har ikke til formål at bekræfte eller tilbagevise en på forhånd konstrueret antagelse. Jeg bruger data til at konstruere en dialogteoretisk tilgang, hvilket vil sige, at jeg bruger argumentation og diskussion frem for flere eksemplar af datamateriale. Det vil sige, at jeg kun bruger citater fra interviews og observationer som illustration på mine teoretiske argumentationer. Mit kriterium for udvælgelse af bestemte dele af empirimaterialet er meget simpelt. Jeg inddrager de dele, der bedst er med til at klargøre mine teoretiske pointer. Med andre ord er datamaterialet ikke med til at validere fænomener men anvendes til at forklare teoretiske pointer³⁷. Det vil sige, at jeg som forfatter har været nødt til at træffe monologiske valg på baggrund af afhandlingens forskningsinteresser. Der kan derfor være anden værdifulde viden, som ikke får plads i denne afhandling grundet dennes forskningsinteresse. Det er også et spørgsmål om min etiske ansvarlighed overfor de mennesker, der har deltaget i

³⁷ Denne metodiske tilgang til behandling af datamaterialet er inspireret af Sidorkin 1999.

undersøgelsen. Afhandlingen er ikke en eksotisk beskrivelse af etnicitet og kultur, men er en teoretisk refleksion over og argumentation for en anden tilgang til det ”kriseramte” interkulturelle vejledningsfelt. Det er mit håb, at denne afhandling har været med til at yde et ydmygt bidrag til at løfte dette forskningsfelt.

Konklusion

At as long as a person is alive he lives by the fact that he is not yet finalized, that he is not yet uttered his ultimate word (Bakhtin 1984, s. 59)

Indledning

En lang rejse er nu ved sin afslutning. Rejsen startede med et bestemt formål. Jeg ville undersøge, hvordan eller på hvilken måde Bakhtins dialogisme kan bidrage til en analytisk begrebslig udvikling af det interkulturelle vejlednings forskningsfelt. Det analytiske genstandsfelt for afhandlingen bestod af vejledningssamtaler mellem unge vejledningskrævende gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund og deres respektive vejledere. Således er afhandlingen på den ene side et studium i Bakhtins dialogisme, og på den anden side et forsøg på, at med udgangspunkt i Bakhtins dialogisme, at udvikle analytiske begreber, der kan bidrage til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt.

Jeg vil i det følgende, ved at samle op på mine teoretiske og analytiske pointer, præsentere afhandlingens konklusion. Jeg har valgt at rammesætte denne præsentation via følgende tematiske spørgsmål: 1) Hvor bringer Bakhtins dialogisme os hen? 2) Hvordan har Bakhtins dialogiske begreber bidraget til afhandlingens analyser? 3) Hvad er afhandlingens bidrag til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt?

Hvor bringer Bakhtins dialogisme os hen?

Bakhtins dialogisme er inspireret af og bygger på den dialogfilosofiske tradition, der voksede frem fra midten af 1800 tallet i Tyskland, og som især var inspireret af den nykantianske skole. Den centrale pointe i dialogfilosofien er forståelsen af selvet. I modsætning til Descartes og filosofisk realisme fremhæver dialogfilosofferne, at selvet på ingen måde kan anskues som en isoleret enhed, men at det altid er relationelt forbundet. Dialog er ikke en simpel form for kommunikation. Dialog er først og fremmest en videnskabelig filosofisk tænkning, der pointerer, at viden og erkendelse altid er en tosidig handling. For Buber, Lévinas og Bakhtin er dialog selve eksistensen – en måde for eksistens, hvis ontologi bygger på relationen mellem et Jeg (selvet) og et Du (den anden, andre).

Bakhtin adskiller sig fra andre dialogfilosoffer, herunder Lévinas med sin sprogdialogiske teori, hvor han også leverer omfattende analytiske begreber til studier af dialogisk kommunikation. Med sin dialogiske ytring- og sprogteori udvider Bakhtin selve relationen. Dette vil sige, at Jeg-Du relationen ikke kun bliver en social, historisk og kontekstuel relation mellem to distinkte personligheder

(subjekter), der hver især er bærer af sine diskurser og indtager forskellige positioner i tid og rum, men han placerer også relationen i den enkeltes bevidsthed. Den enkelte har så at sige kapaciteten til at skabe og genskabe andres ord og stemmer i sin bevidsthed, og han/hun kan (så at sige) være andre for sig selv. Bakhtins pointe hermed er, at selvet, selv i sin dybeste ensomhed, er socialt. Derfor er selvet i Bakhtins dialogisme altid polyfonisk eller flerstemmigt. Det skal understreges, at det polyfoniske eller dialogiske selv ikke betyder, at stemmerne smelter sammen i selvet (i en persons bevidsthed). Snarere tværtimod. Polyfoni betyder, at selvet er i stand til at fastholde en dialogisk relation mellem forskellige stemmers distinkte positioner, således at de forskellige stemmers egne ord kan høres. Afhandlingen har netop haft et særligt fokus på det polyfoniske selv og analyser af flerstemmige diskurser. Dialog for Bakhtin er ikke en magtfri kommunikation, men spændingsfyldt og udtryk for et styrkeforhold mellem forskellige stemmer og positioner. Et styrkeforhold mellem monologiske kræfter der søger at centralisere meninger og dialogiske kræfter der søger at decentralisere meninger. Alle former for videns- og meningsudvikling er derfor altid dialogisk relationelle, og udtryk for dialogparternes (såvel reelle som imaginære andres) gensidige påvirkninger på hinandens ytringer. Dialog er således ikke et middel til at opnå et bestemt mål eller at fremme en given sag, men dialog er selve målet (endemålet):

Everything in Dostoevsky's novel tends toward dialogue, toward a dialogic opposition, as if tending toward its center. All else is the means; dialogue is the end. A single voice ends nothing and resolves nothing. Two voices is the minimum for life, the minimum for existence (Bakhtin 1984, s. 252).

Bakhtins dialogisme åbner således op for en ontologisk relationel erkendelsesmæssig tilgang til produktion af viden og læring. Det vil sige, at meninger og forståelser ikke kan skabes enstemmigt (monologisk), men at de er resultat af en samskabende kreativ proces – en proces der rummer overraskelser, forandringsmomenter og fornyelser. Det betyder også, at identiteter, herunder elevidentiteter skabes, fornyes og forandres i den konkrete dialogiske relation i vejledningssamtalerne. En sådan dialogisk forståelse har konsekvenser for enhver vejledningssituation. Med andre ord er vejledning dybest set altid dialogisk. En vejleder eller en elev kan ikke alene skabe ny mening og forståelse. Centralt i denne dialogiske samskabende meningsudvikling er vejledere og elevers sprogbrug (ytringer) og interaktioner i den konkrete vejledningssamtale. Ord og ytringer er ikke neutrale, men er levende, og de er fyldt med bedømmende og evaluerende intonationer, som kan ændre hele den vejledningskontekstuelle forståelse af et ord samt identiteter, hvilket afhandlingens analyser også dokumenterer.

Hvordan har Bakhtins dialogiske begreber bidraget til afhandlingen analyser?

For at svare på dette spørgsmål vil jeg vende blikket mod afhandlingens artikler. Først foretager jeg en opsummering af artiklernes analyser, og dernæst fremhæver jeg, hvordan Bakhtins begreber har været med til at bidrage til analyserne.

I artiklen *Fra multikulturalisme til Transkulturalisme* undersøger jeg, med udgangspunkt i en kritik af to herskende tilgange til multikulturalisme nemlig Will Kymlickas nationalliberale politiske tilgang og Bhikhu Parekh mere filosofisk orienterede tilgang, hvordan transkulturalisme kan være med til at adressere nogle af de udfordringer, som multikulturalismen står overfor. Artiklen anerkender den politiske multikulturalismens forsøg på at foretage ”materiale” institutionelle ændringer i form af fx bekæmpelse af forskellige institutionelle former for diskrimination, præsentationsrettigheder i politiske fora m.m. Artiklen argumenterer dog for, at disse forandringer med Bakhtins ord, er mere udtryk for en relativ frihed, som kun forårsager kosmetiske ændringer og at disse er utilstrækkelige set i forhold til frembringelse af meningsmæssige og diskursive forandringer. Artiklens primære formål er, at argumentere for nødvendigheden af at arbejde med kulturbegreber, som ikke fastholder og reproducerer forestillingen om kultur og kulturel identitet som faste kategorier, hvis betydninger kan forudsiges. Artiklen argumenterer derfor inspireret af Mikhail Epsteins (1995, 2004 og 2009) for et transkulturelle perspektiv. Epstein transkulturalisme henter inspiration hos Bakhtins forståelse af menneskers og følgelig kulturers mangelfuldhed, om kulturers relationelle forbundethed samt nødvendigheden af dialogisk meningsmæssig interaktion. Jeg arbejder videre med Epsteins transkulturalisme og med inddragelse af Bakhtins begreber *monolog og dialog* argumenterer jeg dels for en monologisk og dialogisk baseret kulturforståelse samt for dialogisk kulturmøde. Artiklens argumentation, analyse og diskussion munder ud i en model for dialogisk og monologisk kulturforståelse:

Dialogisk kulturforståelse	Monologisk kulturforståelse
Åbent fællesskab	Lukket fællesskab
Fællesskab baseret på forskellighed	Fællesskab baseret på forestillet lighed
Involvering af kulturelle stemmer	Anerkender ikke andre stemmer
Decentraliserende/frigørende	Centraliserende og kanoniserende
Socialt produktivt	Ikke socialt produktivt
Lige rettigheder	Fornægter andres rettigheder
Modkultur	Officiel kultur

Artiklen argumenterer imidlertid for, at opdelingen i monologisk og dialogisk kulturforståelse ikke betyder en enten eller tilstand, men at der er tale om en simultan proces. Artiklen grundlægger nogle spæde teoretiske tanker og ideer om udvikling af en dialogisk transkulturalitet i multikomplekse samfund. Det vil sige, et samfund som er kendetegnet ved en demokratisk styreform, komplekse samfundsmæssige og demokratiske strukturer, som anerkender og praktiserer Human Rights og er præget af flerkulturelitet³⁸.

Artiklen *Vejledningssamtaler i et dialogisk interkulturelt perspektiv*. Artiklen har til formål at undersøge, hvordan og på hvilke måder vejledningssamtaler som en frafaldsforebyggende og dermed fastholdelsespraksis skaber rum for inddragelse af elevers egne refleksioner, tanker og løsninger i en forståelsesproces, der kan være med til at forøge deres aktive deltagelse i skolens læringsrum. Fokus er på vejlederes kapacitet til, gennem deres sprogbrug og dialogiske aktiviteter, at skabe et involverende refleksionsrum, hvor elevers egne stemmer kan aktiveres i en samskabende forståelsesproces. Indledningsvis og gennem en teoretisk redegørelse af Bakhtins dialogiske teori argumenterer og udvikler artiklen en model for dialogisk og monologisk vejledning:

Dialogisk vejledning	Monologisk vejledning
Vejlederens og elevens stemmer er aktive	Vejlederens stemme er aktiv
Gensidigt engagement	Ensidigt engagement
Gensidig refleksion og tænkning	Forventer ikke refleksion og tænkning
Gensidig responsiv ansvarlighed	Forventer ikke elevens respons
Fokus på læring og personlig frihed	Fokus på disciplinering af elevens handlinger
Aktiv forståelse	Passiv forståelse
Symmetrisk relation	Asymmetrisk relation – dominans

Artiklen argumenterer endvidere for, at dialogiske og monologisk vejledning ikke nødvendigvis skal opfattes som modsætninger, men at de i en konkret samtalsituation kan supplere og komplementere hinanden. På baggrund af denne model og inddragelse af en række af Bakhtins *metalingvistiske* begreber foretager

³⁸ Jeg nævner multikomplekse samfund i denne artikel, men jeg foretager ikke en klar begrebsliggørelse af begrebet. Denne definition fremgår af min artikel Dialogisk transkulturalitet, som ikke indgår i denne afhandling. (Gholamian og Riis 2016)

artiklen en dialogisk analyse af to udvalgte og centrale situationer i vejledningssamtaler: 1) Afklaring af årsager til elevers mangelfulde studieaktiviteter og, og 2) Løsningsforslag: ideer til forøgelse af elevens studieaktivitet. Opsummerende kan følgende fremhæves: Vejlederes monologiske konstruktioner af elever, Elevers ytringer med fokus på smuthulsadressat, Vejlederes empathiske orientering og dens dialogiske uproduktivitet, *Diskursiv flugt*- elevers reaktion på vejlederes monologiske dominans.

Vejlederes monologiske konstruktioner af elever forekommer ofte i forbindelse med afklaring af årsager til elevers fravær og mangelfulde studieaktiviteter. Det er især Bakhtins begreb *intonation*, der er med til at afdække vejlederes monologiske konstruktioner af elever. Denne konstruktion forekommer enten gennem vejlederes direkte diskurs indeholdende intonationer, eller gennem vejlederes flerstemmige ytringer indeholdende ironi, parodi og efterligning af elevens stemme samt intonation. I begge tilfælde er virkningen den samme: elevers intentioner mistænkeliggøres.

Elevers ytringer med fokus på smuthulsadressat: i denne artikel fremanalyseres elevers brug af smuthulsadressater især i forbindelse med de elever, der selv henvender sig og beder om en samtale. Elevers anvendelse af smuthulsadressater betyder, at de er i en ”kritisk” situation (en opgivende situation) og at de reelt beder om en dialog, der kan kaste lys over deres situation. Dette betyder, at vejledningssituationen og samtalen kan munde ud i en ny konstruktion af eleven og dens intentioner. Normalt er det vejlederne, der indkalder elever, der har en mangelfuld studieaktivitet, til samtale. Men eleverne har også muligheden for selv at kontakte en vejleder og bede om en samtale. Analysen viser, at vejlederes fokus i begge tilfælde først og fremmest er på elevers fraværsprocenter og manglende skriftlig afleveringer. Med andre ord er vejlederes fokus rettet mod disciplinering af elevers handlinger og ikke aktivering af deres egne stemmer.

Vejlederes empathiske orientering og dens dialogiske uproduktivitet: vejlederes empati kommer især til udtryk i den fase af samtaler, hvor fokus er på løsningsforslag og ideer til forøgelse af elevers studiemæssige aktiviteter. Analysen viser, at det er vejlederne, der er de aktive og engagerede parter der forsøger gennem monologiske opdragende refleksioner på elevers vegne at rådgive dem i, hvad de skal gøre for at forøge deres aktive deltagelse i skolen. Artiklen argumenterer for, at vejlederes engagement og empathiske orientering mod eleverne kommer til at virke som en monologisk dominans, som besætter elevers egne responspositioner og ansvarlighed, hvilket bevirker, at eleverne mister retten til at deltage i dialogen.

Artiklen argumenterer således for, at vejlederes monologiske autoritative ytringer ikke formår at gå bagom elevers egne ord og befrugte disse med nye indsigter sådan, at eleverne selv på en selvstændig, kreativ og reflektiv måde kan udforme en ny forståelse af vejleders ord, hvilket vil sige at udvikle deres egne *indre overbevisende ord*.

Diskursiv flugt er artiklens forsøg på at begrebsliggøre elevers dialogiske respons på vejlederes monologiske dominans i vejledningssamtaler. Diskursiv flugt skal forstås som elevers dialogisk kommunikative reaktions- og frigørende strategi som en responsiv modmagt på vejlederes monologiske dominans. Artiklen argumenterer for, at monologisk vejledning IKKE kræver og forventer elevers egne refleksioner og tanker, men deres anerkendelse og bekræftelse af vejlederes monologiske ytringer – altså en *passiv forståelse*. Derfor argumenterer artiklen for, at når elever møder vejlederes ”overfokusering” på fravær, manglende afleveringer, samt vejlederes manglende aktive respons på deres ytringer, fx når de inddrager forhold, der knytter sig til hjemmet, melder de sig, så at sige, ud af dialogen ved at nikke, gengive og bekræfte vejleders ord og refleksioner på deres egne vegne (altså en *passiv forståelse*). Med andre ord er det vejleders monologiske dominans, som fremprovokerer en sådan dialogisk frigørende strategisk modreaktion hos eleverne.

Samlet set viser analysen, at vejledningssamtalerne ikke formår at skabe et tilstrækkeligt refleksionsrum, der kan udfordre og involvere elevernes egne refleksioner og tanker i en samskabende forståelsesproces. Derfor argumenterer artiklen, inspireret af Bakhtin (1995), for en kombination af skriftlig og mundtlig vejledningspraksis, hvor eleverne får tid til at foretage *refleksioner af en refleksion*. Med andre ord skal eleven udfordres til at foretage en refleksion over vejleders ord og egne refleksioner over den situation, han/hun befinder sig i, herunder de mulige sociokulturelle muligheder og begrænsninger, som omgiver ham/hende. Artiklen argumenterer for, at elevens skriftlige respons kan give vejlederen muligheden for at forstå og fornemme mennesket bag teksten. En nødvendig viden som vejlederen kan anvende i en samskabende forståelsesproces for i samarbejde med eleven at fastsætte mål for, hvordan han/hun kan genfinde sin position som lærende.

I artiklen *Rejsen som Gymnasieelev – fra kulturel til sproglig sensitivitet i Interkulturel vejledning* er mit primære formål, at på baggrund af en kritisk tilgang til interkulturel vejledning samt kronotopisk/dialogiske analyser af udvalgte elevfortællinger, at argumentere for en processuelt baseret sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i vejledningssamtaler i interkulturelle kontekster. Mit

fokus er på elevers egne selv-konstruktioner, hvor jeg undersøger, hvordan ”frafaldstruede” gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund gennem deres fortællinger italesætter den verden, som de sanser, føler, erfarer og lever i. Artiklen producerer nuancerede forståelser af de omstændigheder, der omgiver eleverne og som skaber både begrænsninger og forandringsmuligheder for dem. Opsummerende vil jeg fremhæve følgende: Tærskelskronotopisk identitet, Forholdet mellem empati og synsoverskud, samt sproglig sensitivitet baseret på kreativ lytning.

Tærskelskronotopisk identitet: den kronotopisk/dialogiske analyse viser unge i en socialt udsat situation men med en forandringsvilje. Artiklen argumenterer for, at eleverne, så at sige, befinder sig i en situation præget af krise og vendepunkt, eller krise og et ønske om forandring. Det er kombinationen af Bakhtins teori om kronotop og *metalingvistiske* begrebsapparat (*tostemmige diskurser*), der har gjort det analytisk muligt at indfange dette forandringsperspektiv i elevers fortællinger. Den væsentligste tostemmige diskurs, der præger elevfortællingerne er skjult dialog, hvor de dels er andre for sig selv og dels fører en dialog med sideblik til det fremmede ord, altså en smuthuladressat. Gennem analyserne viser jeg også, hvordan eleverne gennem tostemmige diskurser som ”ømme punkter” (sore-spots) og penetrative diskurser tager højde for vejlederens, (eller en hvilken som helst anden lytters), oppositionelle vurderinger og bedømmelser af dem selv. Dette vil sige diskurser, der på den ene side udtrykker en tilbageholdende, bekymrende og usikker repræsentationsform og på den anden side beder om hjælp til at overkomme den krisesituation, de befinder sig i.

Forholdet mellem empati og synsoverskud: artiklen argumenterer for at vejlederne i undersøgelsen er i stand til at udvise en høj grad af empati, empatisk forståelse og anerkendelse af elevers fortællinger. Artiklen argumenterer endvidere for, at empati og evnen til at sætte sig ind i elevens situation og prøve at se verden fra dennes perspektiv, er en vigtig dialogisk kompetence og udtryk for vejlederes sociale og etiske ansvarlighed over for den enkelte elev. Artiklen kobler tillige empatien med Bakhtins begreb *synsoverskud*. Artiklen argumenterer for, at vejlederes synsoverskud, i forhold til elever sammenholdt med deres udvisning af empati, kun skaber grundlaget for en passiv forståelse. Dette hænger sammen med, at man som vejleder ikke må miste sin unikke position og dermed smelte sammen med eleven. Med andre ord giver empati et begrænset synsoverskud, hvorfor artiklen argumenterer for, at samtalen ikke kan ende i en sådan situation. Inspireret af Bakhtin argumenterer artiklen yderligere for, at vejledere efter udvisning af en social og etisk ansvarlighed gennem en empatisk orientering og dermed erhvervelse af indsigt i elevens verden, skal vende tilbage til deres ”vejleder-position” og dermed

foretage en dialogisk undersøgelse af elevens fortælling. Artiklen pointerer, at det er i forbindelse med denne tilbagevendende bevægelse og forsøg på dialogisk analyse, at vejlederes sproglige sensitivitet skal aktiviseres.

Sproglig sensitivitet baseret på kreativ lytning: Artiklen producerer begrebet *sproglig sensitivitet*, som en samlet betegnelse for de dialogiske aktiviteter (undersøgelse) som vejledere kan foretage i samarbejde med eleverne for at skabe basis for en aktiv forståelse – altså en gensidig samskabende forståelsesproces. Artiklen argumenterer for, at sproglig sensitivitet ikke har til formål, at beskrive hvad eleven er, men en undersøgelse, der kan vise, hvor eleven er i sit liv, og hvor han/hun er på vej hen. Artiklen fremhæver, at en sådan dialogisk aktivitet kræver en særlig lyttestrategi. I modsætning til Bakhtin (1984), der fremhæver ”*a willingness to listen*”, producerer artiklen sin definition af lytning – *kreativ lytning*. Artiklen argumenterer for, at Bakhtins vilje til lytning ikke hænger sammen med hans filosofi om social og etisk ansvarlighed, idet den gør lytning til et selektivt valg. Derfor argumenterer artiklen, inspireret af musikforskning, for en dialogisk lyttestrategi, der sigter mod en helhedsorienteret forståelse af en fortællings polyfoniske indhold, dens genre, emotionelle elementer, intonation, samt dennes tidslige og rumlige dimensioner. Herefter og på baggrund af en diskussion opstiller artiklen en række forhold, der skal ligge til grund for en processuelt baseret sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i interkulturelle vejledningskontekster.

Samlet set viser analysen, at gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund ikke udgør en simpel kulturel og etnisk kategori. Det er en faktor, der set fra et dialogisk perspektiv, ikke kan ignoreres i vejledningssamtaler. Hvad der er vigtigt i kommunikationen og interaktionen i interkulturel vejledning, er deltagernes ytringer. Det første og vigtigste analyseobjekt er ikke elevers umiddelbare kulturelle og etniske baggrunde, men den måde de fortæller deres historier på. Derfor skal vejlederen lære at træde ind i elevers fortælling, at høre forskellige stemmer samt at undersøge stemmernes relationelle forbundethed. En sproglig sensitiv vejleder skal derfor rette sin opmærksomhed mod elevytringers flerstemmighed, adressater og de interne skjulte dialoger. Denne opmærksomhed kræver en kreativ lytning, som sigter på at etablere basis for en aktiv kreativ forståelse af, hvor eleven er i sit liv, og hvor han/hun er på vej hen, samt hvilken hjælp det kan være nødvendigt at yde i den givne situation betinget af tid og rum.

Artikel *Drop in Counseling – Counseling of students on the threshold*. Denne artikel tager udgangspunkt i elevers tærskelskronotopiske identitet med det formål, at undersøge vejledning af elever på tærskel. Artiklen søger gennem sine kronotopisk/genremæssige analyser at identificere tegn, der kan forstås som elevers identifikation på vendepunkt i processen fra krise til forandring. Fokus lægges på elevers henvendelsesformer (kontaktskabelse til vejledere), kommunikationsstil og måden de præsenterer deres situation på i vejledningssamtalerne, samt deres reaktioner på de forhold, der har udløst krisen for dem. Opsummerende kan følgende fremhæves: Unge etniske minoriteters udfordringer, Tærskelselevers kønsspecifikke henvendelsesform, Tidens og tillidens betydning i vejledning af elever på tærskel, Skolens betydning som et socialt og mentalt frirum samt elevers dialogiske reaktionsmønstre i krisen.

Unge etniske minoriteters udfordringer udspringer af artiklens forsøg på at kontekstualisere elever på tærskel i en forskningsmæssig sammenhæng om etnicitet, køn og kultur. Analysen viser, at mange unge med etnisk minoritetsbaggrund bliver udsat for magtudøvelse i form af diskrimination i samfundet og indenfor familiens rammer i form af social kontrol, der sigter mod at begrænse de unges sociale liv og udfoldelsesmuligheder. Artiklen argumenterer således for, at unge med etnisk minoritetsbaggrund står overfor en tredobbelt udfordring: som unge, som etnisk minoritetsgruppe og som sønner og døtre, der har svært ved at indpasse sig og leve op til familiens forventninger.

Tærskelselevers kønsspecifikke henvendelsesform: analysen viser, at et vigtigt tegn på at elever befinder sig i en tærskelsituation, er deres kommunikationsstil, i det som artiklen benævner som kontaktskabende fase. Både piger og drenge bruger meget tid på at kredse rundt om vejlederes kontor, nogle gange en hel måned. Pigerne går alene rundt og udviser en stille og diskret kommunikationsstil. Drengene går i grupper af 2-3 og udviser en højtlydende, humoristisk og kammeratlig kommunikationsstil. Inspireret af Bakhtin argumenterer artiklen for, at elevers kommunikative stil blot er udtryk for en *ydre skjold*, og udtryk for to forskellige undersøgelsesstrategier, hvis genremæssige indhold er identisk: en livsvigtig beslutning, ubeslutsomhed, frygten at overskride tærsklen, mistillid og frygten at åbne op.

Tiden og tillidens betydning i vejledning af elever på tærskel: denne betydning fremanalyseres via analyser af elevers repræsentationsformer under vejledningssamtalerne. Analyserne viser, at elever generelt bruger megen tid, nogle gange op til et år, før de begynder at fortælle, hvilke forhold der har udløst deres

krisesituation. Det er især drengene, der bruger megen tid før de åbner op. Elevers fortællinger bærer præg af høj emotionel intensitet, fx kan drenge græde mens de fortæller deres historier. Analysen viser også, at elevers åbenhed enten skyldes nogle elevers desperate forsøg på at orientere sig i krisen, eller en tålmodig og lyttende vejleder, der med tiden og gennem skabelse af en personlig relation har formået at skabe basis for elevens åbenhed. Analyserne viser ligeledes, at det ikke er alle elever, der åbner op og fortæller vejledere om de forhold, der har udløst krisen for dem. Analysen viser også, at mange elever generelt nærer en mistillid til vejledere og deres omgivelser. Inspireret af Bakhtin (1993) argumenterer artiklen for, at elevers mistillid kan forstås som en erfaringsbaseret tillid (*Pravda*). Det vil sige, at de måske gennem deres opvækst og skolegang er blevet mødt med mennesker, som ikke har levet op til deres idealer eller forestillinger om tillid (*Istina*), hvilket betyder, at de har oparbejdet en kropsliggjort og konkret forståelse af tillid, nemlig mistillid.

Skolens betydning som et socialt og mentalt frirum: analysen viser, at elever på tærskel generelt ikke delagtiggør nogen i deres sociopersonlige problemer og i særdeleshed deres venner og kommerater såvel indenfor som uden for skolens rammer. Artiklens analyse peger mod en socialpraksis blandt eleverne med en skarp selvkonstrueret grænse for, hvad der inkluderes i eller ekskluderes fra samtaler. Dette vil sige, at der er tale om en samtalepraksis, hvor man hverken taler om eller involverer andre i sine problemer og kampe. Gennem en kontekstualisering af elevers samtalepraksis i skolekonteksten, argumenterer artiklen for, skolen udgør et frirum, et socialt og mentalt frirum for elever på tærskel. Det vil sige, at skolen udgør et socialt rum, hvor de kun er "elever" og dyrker elevidentiteten, og for en kort stund frigør de sig fra deres tanker og sociopersonlige problemer.

Elevers dialogiske reaktionsmønstre i krisen: artiklens analyser viser samlet set, at familien udgør det organiserende center for elevers tærskelgenrer, hvor tid og rum er farvet af følelser og modstridende værdier og kampe mellem forældrenes kronotopiske identitet og de unges modkulturelle bevægelse. Artiklen fremanalyserer tre dialogiske reaktionsmønstre hos eleverne: 1) en dialogisk baseret beslutning, der rummer muligheden for gensidigt fremtidsorienteret diskursiv og praksisorienteret forandring, 2) en dialog, der rummer en langsom og temporal forandring, hvor en *provinsiel* og monologisk livsform præger den dialogiske relation, og 3) en fremtidsorienteret forandrende *karnevalistisk* dialog, som ofte præger de unge mandlige elever. En dialogisk forhandling og beslutning, der rummer motiver som fornyelse, forandring og genfødsel, hvis pris og konsekvenser kan udgøre en fare for adskillelse og eller tab af familierelationer.

Samlet set viser analyserne i denne artikel et mønster af fælles tegn, der er med til at skildre et helhedsorienteret identifikationsbillede af en elev på tærskel, hvis vigtigste karakteristika er: diskretion og tilbageholdende stil i italesættelsen af udfordringer, søvnløshed, mistillidsgenre, fraværsmønstre (de første morgenmoduller), samt en generel informationsøgning om konkrete forhold. En central pointe i analysen er elevers tilbageholdenhed i forbindelse med præsentation af deres situation, som udspringer fra en generel og erfaringsbaseret mistillid til omgivelserne. Artiklen argumenterer for, at elevers tidsforbrug før og under samtalerne kan forstås som en tillidsorienteret undersøgelsesstrategi, hvor de prøver at danne sig et erfaringsbaseret billede af vejlederes oprigtighed og pålidelighed. Det er denne betydning, som udgør det afgørende identifikationstegn for elever på tærskel. Artiklen argumenterer på denne baggrund for, at dette tegn kræver en særlig respons, der bygger på en bevidsthed om betydningen af mistillidens signifikante rolle for vejledningens udfald. Artiklen argumenterer, inspireret af Rogers (1962, 1977), for en inddragelse af elementer fra Rogers Person-centret vejledningsteori i interkulturel vejledning.

Afhandlingens bidrag til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt

Mit formål med denne afhandling har været at bidrage med noget nyt til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt. Vejledning er et unik socialt læringsrum – et ansigt til ansigt møde, hvor vejledere og elever indtager forskellige positioner, og hvor forskellige kulturelle diskurser kan tænkes at udgøre et spændingsforhold mellem det dialogiske og monologiske betydningsdannelser. Det er først, når vi begynder at stille spørgsmål til den anden- og til hinanden, at de konkrete og kontekstuelle kulturelle diskurser og praksisser kommer til at give mening, ikke kun for andre, men også for os selv. Inspireret af Bakhtins begreb om *heteroglossia* vil jeg argumentere for, at menneskets kulturelle og sproglige aktiviteter er bundløse, hvorfor enhver form for generalisering blot vil udgøre en hindring for ethvert kulturmøde, herunder interkulturelle vejledning. Derfor har jeg igennem hele afhandlingens tilblivelse haft et fokuseret blik på sprogbrug, kommunikation og interaktion med det formål at argumentere for og udvikle ideer til en model for sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i interkulturelle vejledningskontekster.

Jeg har allerede i forbindelse med udarbejdelsen af artiklen Rejsen som Gymnasieelev grundlagt det indledende teoretiske og analytiske fundament for modellen. Jeg har endvidere videreudviklet modellen såvel teoretisk som analytisk i forbindelse med afhandlingens dialogiske forskningsmetode. Her vil jeg samle op på alle de begreber, der har været involveret i afhandlingens analyser og overskueliggør

dem i en model. Før jeg præsenterer modellen vil jeg først fremhæve afhandlingens centrale analytiske bidrag:

1. Introducering af begrebet *dialogisk transkulturalitet*, som kan opfattes som et spæde forsøg på at skabe et teoretisk grundlæg for en dialogisk kulturforståelse, der bryder med essentialstiske kultur- forståelser og identiteter
2. Introducering af begrebet *elever på tærskel* i modsætning til begrebet socialt udsathed, hvor fokus er på fremtid, forandring og forandringsviljen hos eleverne.
3. *Identifikationsmønstre for elever på tærskel*, dvs. tegn der kan hjælpe vejledere og lærere til at identificere elever på tærskel i en tidlig fase og dermed at etablere basis for det nødvendige vejledningsbehov, som en elev på tærskel måtte have
4. Introducering af begrebet *diskursiv flugt*, som et tegn på elevers kommunikative modstrategi i vejledningssamtaler, når de bliver udsat for monologisk vejledningspraksis (monologisk dominans)
5. Introducering af begrebet *kreativ lytning*, som en dialogisk lyttestrategi i vejledningssamtaler
6. Introducering af begrebet *sproglig sensitivitet* og en model for sproglig sensitivitet som en vejledningskompetence i interkulturelle vejledningskontekster

Model for dialogisk sproglig sensitivitet i interkulturelle kontekster

Jeg åbner denne afhandling ved at fremhæve, at Bakhtins dialogisme metaforisk kan betegnes som et hav, og at Bakhtin viser denne metafor gennem en simpel oppositionel relation mellem et Jeg og et Du. Med andre ord er dialog kun en relation. Uden denne relationelle tænkning kan vi ikke tale om dialog. Derfor lægger jeg relationen i forgrund for udvikling af min model. Det, der binder relationens to poler sammen, er ytring. Viden og erkendelser skabes gennem udveksling af polens deltageres ytringer (ord, ideer, diskurser, tanker, refleksioner, osv.). Med andre ord illustrerer den dialogiske udveksling dialogdeltageres gensidige respons på hinandens ytringer. Ytring udtrykker også en talesubjekts stemme og position. Når jeg sammenkobler stemme med position, er det for at fremhæve den indflydelse og betydning, som livsomstændigheder har for subjektet. Det vil sige, at livsomstændigheder sætter spor på elever, og at modellen skal hjælpe vejledere til at kunne aflæse disse spor hos eleverne. Jeg argumenterer for, at der i enhver vejledningssituation er tre forhold, der udgør fundamentet for vejledning: relation,

ytring og respons. Så snart en vejledningssituation begynder, og parterne berører et emne, opstår der en dialogisk relation, hvor vejledere og vejledningssøgende kan fortælle, hvordan de forholder sig til emnet. Men spørgsmålet er, hvordan de forstår og responderer på hinandens ytringer? Det er dette spørgsmål, der ligger til grund for min model for sproglig sensitivitet som en vejledningskompetence. Jeg har derfor valgt at dele modellen i to forståelsesniveauer: passiv og aktiv forståelse.

Den passive forståelse handler om den umiddelbare og indledende forståelse og udtrykker en vejleders ensidige og monologiske forståelse af en elevs (vejledningssøgendes) fortælling. Dette vil sige en opmærksomhed på måden en elev performer sin fortælling. Altså måden, hvorpå en elev præsenterer sin historie samt dennes emotionelle indhold og de omstændigheder, der omgiver fortællingen. Med omstændigheder mener jeg, for det første en fortællingens genre fx tragedie, hjemløshed, humør, som kan sætte spor hos fortælleren (eleven), fx sorg forårsaget af tab af et nært familiemedlem. For det andet handler det om fortællingens tidslige og rumlige dimensioner, hvilket vil sige de aktiviteter, interaktioner og møder eleven foretager sig i fx hjemmet, skolen, osv. Det betyder også, hvordan fortidige erfaringer eller fremtidige drømme spiller ind i den nutidige fortælling, og på denne måde komplicerer omstændighederne. Den passive forståelse kræver vejleders menneskelige kompetencer som kærlig orientering, empati og synsoverskud. Det sidste opnås gennem den privilegerede position, som vejlederen besidder set i forhold til den vejledningssøgende. Med andre ord kan det tænkes, at en vejleder, i kraft af sine vejledningsmæssige, pædagogiske og menneskelige indsigter, har et øget synsoverskud i forhold til den vejledningssøgende elev, og dermed kan regne ud, hvilke konsekvenser, der kan være forbundet med en elevs fortsatte mangelfulde studieaktiviteter. Samlet set vil en model for etablering af en passiv forståelse i en vejledningssituation se ud som følgende:

Model for sproglig sensitivitet – niveau 1. Passiv forståelse

Vejlederkompetence	Vejledningssøgendes fortælling
Empati Kærlig orientering Synsoverskud (social/etisk responsiv ansvarlighed)	Emotionelle indhold Genre (fx tragedie, humør) Tidslige og rumlige dimensioner (elevens aktiviteter og interaktioner i sociale rum) Fortællingens temaer

Efter tilegnelsen af denne empatiske passive forståelse er det vejlederens opgave at etablere et refleksionsrum som skaber basis for en kreativ, forandrende og samskabende meningsudvikling. Jeg placerer således ansvaret for etablering af refleksionsrummet hos vejlederen. Men det er en proces, der kræver begge parter aktive deltagelse og stiller krav til vejleders dialogiske kompetencer: at stille spørgsmål, at lytte, at provokere, at udfordre, osv. Med andre ord betyder det, at vejlederen forsøger at skabe mening på baggrund af fortællingen og i samarbejde med fortælleren (eleven), som er ekspert i sit eget liv. Fokus i denne dialogiske analyse er på forståelsen af det polyfoniske selv. Dette vil sige, at opmærksomheden skal rettes mod ytringens (fortællingens) flerstemmige indhold: Hvem siger noget? Hvilke stemmer er involveret i fortællingen? Hvilke relationer er mellem dem? Hvilke dialoger udspilles (skjult dialog)? Hvilke adressater, synlige og usynlige, findes i ytringen? Hvilke repræsentationsformer er der tale om? Samlet set er der tale om tre vigtige komponenter: ytring, relation og repræsentationsform, altså genres betydningsindhold. Dette forståelsesniveau bygges på Bakhtins metalingvistiske teori. Jeg henter også inspiration hos Andersen (2010) og Sullivan (2011), men som jeg skriver i kappen, foretager jeg en række ændringer. Modellen fremgår også af afhandlingens kapitel omhandlende dialogisk forskningsmetode.

Ytring	Relation (adressat)	Repræsentationsform
Skjult dialog	Andres stemmer er aktive, og man kan være andre for sig selv	Tilbageholdende og afventende
Ord med sideblik	Angsten for andres bedømmelse	Benægtende
Smuthul	Flugt fra et definitivt standpunkt, håb om dialog og oprejsning	Opgivende
Ømme punkter	Stærk emotionel reaktion på andres ord og handlinger	Angsten for det værste udfald af ens sag - skam
Penetrative diskurser	Søger andres anerkendelse af ens bekymringer	Tilbageholdende og hjælpsøgende
Stilisering	Positivt ser: enighed med andre	Stiliserende – efterligning
Parodi	Uenighed, modstand, frigørende	Humoristisk og latterliggørende
Ironi	Uenighed og modstand	Fjendtlig og uforsonlig

Dette niveau er meget afgørende i vejledningssamtaler. Ytringstyperne ændrer bogstaveligt talt hele vejledningskonteksten og kan være med til at danne baggrund for etablering af nye forståelser og identiteter. Vejledning er en skabende dialogisk proces og forudsætter både elevers og vejlederes aktive deltagelse i meningsskabelsesprocessen. Vejlederes autoritet i enhver dialogisk vejledningssituation, herunder interkulturel vejledning, betinger deres kapacitet til at facilitere refleksion og tænkning. Det bedste en ensidig empatisk monologisk vejledning kan gøre, er at skabe en kortsigtet handlingsændring hos eleven. Den kan ikke forårsage en refleksiv læringsproces hos eleven, som kan danne baggrund for langsigtede handlingsændringer – personlig frihed. En lærende og forandrende vejledning kræver derfor et aktivt samspil mellem disse to forståelsesniveauer. Med denne model vil jeg først og fremmest fremhæve nødvendigheden af en personlig- og mentalitetsændring hos vejledere. Det vil sige, at mit håb er, at modellen kan være en øjneåbner, og dermed skærpe vejlederes opmærksomhed for de sproglige kompleksiteter, der rummer enhver vejledningssøgendes fortælling (ytring). Jeg håber, at denne afhandling udgør et beskedent bidrag og en inspiration for vejledere og forskere, der arbejder med spørgsmål, der knyttes til dialogisk interkulturel vejledning med særligt fokus på elever på tærskel.

Del 2. Artikler

Artikel 1. Fra multikulturalisme til transkulturalisme

Jamshid Gholamian, ph.d.-stipendiat, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Iben Jensen, professor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Artiklens status: er publiceret i en Antologi i 2014. Rettigheder, Empowerment og Læring. AAU forlaget

Indledning

Multikulturalismen har i flere årtier været Canadas, Australiens, USA's og Englands svar på håndtering af kulturel diversitet og forskellighed. Man kan derfor sige, at multikulturalismen udtrykker, hvordan et samfund forstår og håndterer kulturel diversitet og forskellighed, samt samfundets evne og vilje til at modarbejde individuelle og kollektive diskriminations- og forskelsbehandlingstendenser. Begrebet kultur og den måde et multikulturelt samfund forholder sig til kulturel diversitet udgør det centrale omdrejningspunkt i multikulturalismen.

I dette kapitel vil vi argumentere for, at multikulturalismen, trods gode intentioner, rummer en række signifikante problemer. For det første kommer multikulturalismens kulturforståelse, bevidst eller ubevidst, til at forsvare en forståelse af kultur som selvstændig, selvtilstrækkelig, uafhængig af andre og styrende for menneskets handlinger og tanker. For det andet kommer en sådan kulturforståelse til at fastlåse mennesket til kulturen – til kulturelle fællesskaber, historier, myter og traditioner. For det tredje bliver menneskets identitet reduceret til den kultur, det er født ind i, eller til de sociopolitiske og socioideologiske (feminister, homoseksuelle, osv.) grupper, det tilhører. Vi argumenterer for, at transkulturalisme, som bygger på en kompleks og dynamisk kulturforståelse og en forståelse af forskelle mellem mennesker som en ressource, kan adressere nogle af de udfordringer multikulturalismen står overfor.

Formål

Vi skriver os ind i den igangværende kritiske diskussion af multikulturalismen (Handa, 2003; Skorgen, 2006; Epstein, 1995, 2009; Welsch, 1999; MoDood, 2007, 2008; Holtug et al., 2009; Holtug, 2012). Det primære formål med artiklen er, på

baggrund af en kritisk læsning af multikulturalismen, at argumentere for nødvendigheden af at arbejde med kulturbegreber, som ikke fastholder og reproducerer forestillingen om kultur som en fast kategori, hvis betydning kan forudsiges. Vi vil fremhæve et dynamisk perspektiv på kulturforståelse – *transkulturalisme*, som ser forskelle som ressourcer og nødvendige betingelser for kulturel og identitetsmæssig udvikling. Vi vil, inspireret af den russiske tænker Mikhail Bakhtins kulturforståelse og dialogiske tænkning, argumentere for en dialogisk og kommunikativ tilgang til forståelsen og håndteringen af kulturel diversitet i multikomplekse samfund. Vi argumenterer følgelig for, at en håndtering af kulturel diversitet og forskellighed forudsætter og nødvendiggør involvering af minoriteternes såvel som majoritetens stemmer i en dialogisk kommunikativ interaktionsproces.

Målet med kapitlet er at gøre rede for, hvordan vi mener, at man med en dialogisk kommunikationsforståelse, der bygger på ideen om forskelle som potentiale, kan udvikle begrebet transkulturalisme til at begrebsliggøre et positivt og dynamisk perspektiv på mødet mellem mennesker i multikomplekse samfund.

Kapitlet struktureres således, at vi indleder med en kort kritisk diskussion af multikulturalisme med fokus på Will Kymlickas og Bhikhu Parekhs forståelser. Fokus lægges på, hvordan Kymlicka og Parekh definerer kultur og deres syn på forholdet mellem individ og kultur i deres begrebsliggørelse af multikulturalisme³⁹. Herefter argumenterer vi, inspireret af Mikhail Epstein, for nødvendigheden af at arbejde med transkulturalismen som en dialogisk relationel baseret kulturforståelse, der kan fjerne fokus fra de faste og forudbestemte kategorier. Epsteins transkulturalisme tager udgangspunkt i Mikhail Bakhtins tanker om dialog og kultur. Vi arbejder videre med Epsteins transkulturelle forståelse og udfolder og diskuterer endvidere for dialogisk og monologisk kulturforståelse, kulturmøde og kulturel identitet i et transkulturelt perspektiv.

Multikulturalisme

Hvad er multikulturalisme?

Multikulturalismen handler først og fremmest om et samfunds forståelse og håndtering af kulturel diversitet, samt dets evne og vilje til at modarbejde individuelle og kollektive diskriminations- og forskelsbehandlingstendenser.

³⁹ Kymlicka og Parekh har hver især ydet et stort bidrag til multikulturelle forskningsfelt. Vores kritik bygger på en stor anerkendelse af deres arbejde, som er en forudsætning for udvikling af begreber om transkulturalisme.

Multikulturalisme som en politisk diskurs og en politisk bevægelse startede i 1970'erne i Canada og bredte sig senere til Australien, USA og England.

Den multikulturelle politiske bevægelse kan, ifølge Kymlicka, forstås som en konsekvens af og reaktion på mange års mislykkede forsøg på kulturel centralisering gennem assimilationistisk politik, samt minoritetsfællesskabers modstand mod, og øget krav om beskyttelse mod samfundets diskrimination samt racistiske træk (Kymlicka, 2010).

Den multikulturelle forskning rummer forskellige forståelser af begrebet multikulturalismen samt forskellige tilgange til, hvordan et samfund bør forholde sig til kulturel diversitet. Vi har valgt at tage afsæt i Will Kymlickas og Bhikhu Parekhs arbejder, som har været de mest fremtrædende forskere inden for det multikulturelle forskningsfelt. Vores fokus ligger på begrebsliggørelse af begrebet kultur samt forholdet mellem individ og kultur.

Kymlickas multikulturelle koncept

Kymlicka er grundlæggende optaget af spørgsmålet om, hvordan man sikrer alle sociale gruppers retssikkerhed bedst muligt. Hans multikulturelle koncept er et forsøg på at vise, at mange af de krav som etniske og nationale grupper stiller, er i overensstemmelse med liberale principper⁴⁰ om individuel frihed og social retfærdighed. Han taler således om en liberal individualisme, som insisterer på respekt for individets evne til at forstå og evaluere sine handlinger, herunder sine kulturelle værdier. Endvidere mener han, at et liberalt samfund bør sikre ligestilling mellem minoritetsgrupper samt sikre individuel frihed og ligestilling internt i grupperne. Omskæring af kvinder og tvangsægteskaber kan forstås som overgreb og en fratagelse af den individuelle frihed, hvorfor disse handlinger på ingen måde kan retfærdiggøres i et demokratisk liberalt samfund.

Kymlicka opererer med forskellige former for kulturel pluralisme og forskellige måder, hvorpå minoritetskulturer kan blive integreret i politiske fællesskaber. Kultur defineres af Kymlicka som "societal culture", hvilket skal forstås som en territorialt

⁴⁰ Kymlicka kan betegnes som en nationalliberalist. Han mener, at de fleste liberalister er national-liberalister. Et liberalt samfund består af lige og frie individer indenfor rammerne af en societal (national) kultur, hvilket vil sige, at staten skal sikre den enkeltes frihed og autonomi samt forsvare nationalkulturen. (Kymlicka, 1995, s. 93).

funderet kultur baseret på fælles sprog, historie, og som har lighedstræk med en nation;

"I am using culture as synonymous with "a nation" or "a people" – that is, as an intergenerational community, more or less institutionally complete, occupying a given territory or homeland, sharing a distinct language and history" (Kymlicka, 1995, s. 18).

Kultur skaber ifølge Kymlicka et kulturelt fællesskab for kulturens medlemmer som giver dem mening med livet. Det kulturelle fællesskab rummer alle offentlige som private institutioner (Kymlicka, 1995). Mennesket er, ifølge Kymlicka, bundet af dets kulturelle fællesskab og kulturen påvirker således også menneskets personlige identitet og kapacitet. Kulturen fungerer endvidere som en vejviser i forhold til valget af det gode liv, som ifølge Kymlicka styres indefra i forhold til ens tro, og hvad der giver én værdi i livet (Kymlicka, 1989, s. 13).

Kymlickas *societal culture* fremstår som et beskrivende kulturbegreb⁴¹, hvor kulturer ses som geografisk velafgrænsede og selvtilstrækkelige fællesskaber med hver sit fælles sprog, historie og værdier.

Vi vil argumentere for, at begrebet *societal culture* trækker nogle betydninger med sig, som ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige eller tilsigtede. For det første reducerer denne forståelse mennesket til at være et kulturprodukt. Mennesket fødes ind i et kulturelt fællesskab og dette fællesskab danner rammen for, hvad mennesket kan se mening i. For det andet virker *societal culture* som et magtpolitisk styringsredskab – en teoretisk administrativ enhedskonstruktion, som reducerer samfundets kulturelle kompleksitet, idet den nedtoner samfundets marginaliserede gruppers frigørende kræfters kamp for lige rettigheder og lige adgang til samfundets institutioner og strukturer. Et eksempel herved er afroamerikaneres fortsatte modstand og kamp mod det etablerede systems kulturelle ensretning og kanonisering⁴².

⁴¹ Det beskrivende kulturbegreb er en samlet beskrivelse for de kulturbegreber, som bygger på en forståelse af, at 1) kultur følger nationens grænser, 2) kulturens medlemmer overtager normer, værdier, regler og ideer fra tidligere generationer og videregiver dem til næste, 3) kultur bruges som forklaring på menneskers tanker og handlinger (Jensen, 2013).

⁴² Kanonisering illustrerer en proces, hvor man i et samfund fremhæver eller ophøjer fx et sprog eller bestemte kulturelle værdier med den forventning, at alle andre skal værdsætte og værne om dem.

For det tredje italesætter Kymlicka med *societal culture* en hierarkisering af etniske grupper som kan få afgørende betydning for organisering og strukturering af multikulturelt samfund. Kymlicka opererer med to typer multikulturelle samfund: Multination states og polyethnic states. Multination states kendetegner samfund, hvor der findes forskellige nationale minoritetskulturer i form af fx tidligere selvstyrende, territorielt koncentrerede kulturer. Polyethnic states er kendetegnet ved at være samfund, hvor der bor mange forskellige indvandrergrupper, som frivilligt er kommet til landet. Kymlicka betegner de frivillige indvandrergrupper som etniske minoriteter (Kymlicka, 1995).

Distinktionen af minoritetsgrupper og -kulturer i multination og polyetnisk får konsekvenser for, hvilke rettigheder disse grupper kan sikres.

Nationale minoritetskulturer opfattes af Kymlicka som societal cultures, hvorfor deres mulige krav om selvstyring og bevarelse af deres kulturelle forskelligheder, bør sikres gennem politiske og lovgivningsmæssige foranstaltninger i et liberalistisk multikulturelt samfund. Men de frivillige indvandrere (etniske minoriteter) kan ikke stille de samme krav, mener Kymlicka, idet de ikke udgør en societal culture. Kymlicka fremhæver imidlertid en række polyetniske rettigheder for etniske minoriteter i form af bl.a. integration af disse grupper i samfundet, bekæmpelse af diskrimination og racisme samt en særlig repræsentationsrettighed, der skal sikre etniske og religiøse grupper plads i samfundets centrale institutioner (Kymlicka, 1995, s. 37-38).

Flygtninge og afroamerikanere falder imidlertid uden for Kymlickas opdeling af minoritetsgrupper i nationale og etniske grupperinger. Kymlicka argumenterer for, at flygtninge højest kan have en forventning om at blive behandlet som indvandrere, hvilket vil sige at have polyetniske rettigheder. Afroamerikaner er derimod hverken en national minoritetsgruppe, flygtninge eller indvandrere, men er bragt til USA som slaver, og de er, ved brug af fysisk segregation gennem århundreder, blevet nægtet adgang til det brede samfund. Kymlicka fremhæver ikke nogle særlige rettigheder for afroamerikanere, men forestiller sig, at de ønsker at have retten til fuldt medlemskab i den amerikanske nation (Kymlicka, 1995, s. 24-25).

Kymlickas model for multikulturelle samfund har, som nævnt, som mål at udvikle en politisk model, der sikrer forskellige gruppers rettigheder inden for et liberalt demokratisk samfund. Modellen er imidlertid kontroversiel, da dens politiske konsekvens kan siges at stride mod menneskerettigheds-principperne, hvor alle uanset etnicitet har samme rettigheder. Kymlicka argumenterer imidlertid for, at hans opdeling tværtimod giver flere rettigheder til forskellige etniske grupper i form

af fx polyetniske rettigheder. Kymlicka har ganske rigtigt fokus på polyetniske rettigheder, men det ændrer ikke ved, at han med sin model foretager en differentiering af rettigheder for nationale minoriteter og de øvrige minoritetsgrupper og dermed indfører en hierarkisering af minoritetsgruppers rettigheder.

Parekhs multikulturelle forståelse

Bhikhu Parekh⁴³ forstår ikke sig selv som en multikulturalist i traditionel liberalistisk forstand. Han anerkender, at liberalismen værdsætter kulturel forskellighed, men han kritiserer den for ikke at værdsætte moralsk forskellighed. Han mener, at liberalismen kan lære værdier og visioner om det gode liv fra selv de ikke-liberale etniske minoritetskulturer (Parekh & Jahanbegloo, 2011). Således mener Parekh, at hans multikulturelle koncept kan skabe plads til flere etiske traditioner, og at multikulturalisme bedst kan forstås som et perspektiv for forståelsen af menneskets liv og ikke som en politisk doktrin. Ifølge Parekh bør et multikulturelt samfunds normer og principper om retfærdighed ikke alene udledes fra én kultur (forstået som den dominerende kultur i samfundet), men bør etableres gennem ligeværdig og respektfuld dialog mellem samfundets forskellige kulturer (Parekh, 2000, s. 128). Parekh udfolder og definerer ikke hvilken form for dialog, og/eller hvordan dialogen skal praktiseres. Han fremhæver, at dialog skal baseres på fornuft, og at vi skal gøre alt, hvad vi kan for at træde ind i dialogpartners tanker (repræsentanter fra andre kulturer) og give dem mulighed for, at argumentere for deres værdier (ibid., s. 129).

Parekhs multikulturelle teori rummer en bredere forståelse af kulturel diversitet end Kymlickas. Foruden nationale mindretal og etniske minoriteter rummer Parekhs definition også politiske/ideologiske grupper og sociokulturelle bevægelser som feminister, homoseksuelle og diverse subkulturer.

For Parekh er kultur udtryk for et historisk nedarvet system af meninger og betydninger, som er strukturerende for individers og fællesskabets tanker og handlinger. Han definerer kultur som "a body of beliefs and practices in terms of

⁴³ Parekh er en engelsk/indisk politisk filosof. Etnicitet, religion og sociale problemstillinger udgør nogle af de centrale forskningsområder, som Parekh har forsket i. Hans bog *Rethinking Multiculturalism* er på den ene side en kritik af de liberale multikulturelle koncepter (fx Kymlicka) og på den anden side et bud på, hvordan kulturel forskellighed også kan håndteres i et liberalt demokratisk samfund.

which a group of people understand themselves and the world and organize their individual and collective lives" (Parekh, 2000, s. 2-3).

Parekh udtrykker en kritik af mennesker, der krydser kulturelle grænser. På den ene side værdsætter han de mennesker, som er i stand til at "låne" værdier og praksisser fra andre kulturer. På den anden side betegner han mennesker, som frit vælger at leve deres liv på egen hånd, som kulturelt "footloose". En sådan levemåde begrundes af Parekh med individers manglende forståelse for historie og traditioners dybde og betydning. Ifølge Parekh virker historie og traditioner som et moralsk kompas og danner baggrund for en given kulturs stabilitet.

Parekh ser det som værdi, at man som medlem af en kultur udviser loyalitet, og at man forpligter sig til at værdsætte dem, der har bidraget til og har opretholdt kulturen. Medlemmer er ligeledes forpligtet til at bevare og videregive kulturelle værdier til efterfølgende generationer (Parekh, 2000, s. 150-161).

Parekhs brede multikulturelle koncept rummer også en række problematiske paradokser og problemstillinger. For Parekh er kulturel diversitet kun værdifuld, hvis den enkelte kulturs medlemmer ikke er kulturelt "footloose", men snarere værner om kulturelle traditioner og praksisser. Således fremstår det som om, at Parekh kombinerer et beskrivende og et komplekst kultursyn⁴⁴. Han ser kultur som determinerende i fortid, men er indstillet på at fremtidige multikulturelle samfund kan være komplekse. På den ene side anerkender Parekh vigtigheden af dialog og at man kan låne fra andre kulturer, men på den anden side betegner han dem, der vælger at leve deres liv efter deres eget ønske som kulturelt footlose.

Med kravet om loyalitet og forpligtelsen overfor ens kultur kommer Parekh til at tillægge individet stor moralsk ansvarlighed i forhold til sin kultur, hvilket kan medføre, at individet bliver fastholdt til kulturen og vanskeligt kan frigøre sig fra den. På denne måde kommer Parekh, bevidst eller ubevidst, til at forsvare en forståelse af kultur som selvstændig, selvtilstrækkelig, og styrende for mennesket.

Trods forskelligheden i måden, hvorpå Kymlicka og Parekh begrebsliggør deres kulturforståelser, er de enige om, at mennesker er bundet til deres kulturelle fællesskaber.

⁴⁴ Den komplekse kulturforståelse ser kultur som betydningssystemer og illustrerer, hvordan mennesker skaber og forandrer meninger – dvs. kulturelle normer, værdier og praksisser. (Jensen, 2008, 2013).

Set fra et dialogisk (transkulturelt perspektiv) vil vi argumentere for at italesættelsen af menneskers identitet i form af faste kategorier som afroamerikanere, flygtninge, indvandrere, muslimer, jøder og homoseksuelle, negligerer menneskers relationelle forbundethed. Vi ser langt mere forskellighed inden for de sociale kategorier og mener derfor at en sådan negligerende delvis overser det dynamiske potentiale, der eksisterer i forskellighed, dels kan disse kategoriseringer være med til at objektgøre mennesket (materialiserer mennesket), idet fokus fjernes fra "mennesket" som en fri og ansvarlig aktør og i stedet rettes mod kulturelle og genetiske kategorier.

Fra multikulturalisme til transkulturalisme

I ovenstående har vi placeret os i opposition til multikulturalismens kulturforståelse. Multikulturalismen møder, som tidligere nævnt, også kritik fra andre perspektiver. I det følgende vil vi præsentere to kritiske positioner. I den ene position argumenteres der for at den multikulturelle politiske praksis kan styrkes. Den anden position placerer sig i opposition til multikulturalisme og fremstiller alternative teoretiske tilgange til forståelsen og håndteringen af kulturel diversitet.

Den første position er i en dansk kontekst repræsenteret af Nils Holtug som kritiserer multikulturalismen, eller snarere mangel på multikulturalismen i Danmark. Holtug forstår multikulturalisme som en normativ politisk doktrin, som kræver indarbejdelse af gruppebaserede forskelligheder i det offentlige rum, for eksempel i lovgivning, i politikker og i statslige samt kommunale diskurser, med det formål at mindske forskelsbehandling og hierarkier (Holtug, 2012, s.191). Holtug påpeger et paradoks ved multikulturalismen i Danmark: på den ene side taler danske politikere om multikulturalismens død, på den anden side har danske politikere aldrig anerkendt eller praktiseret multikulturalismen (Holtug, 2012). Holtug har fokus på lige muligheder og introducerer begrebet mulighedslighed (Holtug & Lippert-Rasmussen, 2009).

I international kontekst kritiserer Tariq Modood Kymlickas multikulturelle forståelse. Modood har fokus på religionens placering i et multikulturelt samfund og kritiserer Kymlicka for hans manglende fokus på religionens betydning. Modood er fortalende for inklusion af islam som en organiseret religion samt en offentlig anerkendelse af muslimsk identitet. Han eftersøger politiske og praktiske foranstaltninger, der kan sikre ligestilling for muslimer samt anti-diskriminations arbejde på arbejdspladser og positive aktiviteter, der kan sikre fuld og lige politisk repræsentation af muslimers historie i europæisk kontekst (Modood, 2007, s. 85).

Holtug og Modoods kritik af multikulturalismen kan ses som en konstruktiv kritik, hvor deres primære ønske er at styrke den multikulturelle politiske praksis.

I den anden position har multikulturalismen i de senere år været udfordret af nye alternative teoretiske retninger. Den norske filosof Torgeir Skorgen fremhæver i artiklen Fra multikulturalisme til interkulturel dialogisme, at multikulturalismen ”gennem sitt forsvar for kulturelle gruppers rett til å bevare sin egenart innenfor rammen av en nasjonal rettstat har åpnet for en utvikling mot såkaldte ”parallelsamfunn”. Her oppmuntres ulike etniske minoriteter til å pleie opprinnelseslandets kulturelle og religiøse livsformer uafhængig av majoritetssamfunnets udvikling” (Skorgen, 2006, s. 27). Skorgen argumenterer, inspireret af Mikhail Bakhtin, for en interkulturel dialogisk tilgang til håndtering af kulturel diversitet.

Tilsvarende kritik fremsættes af Neil Bissoondath (1994). Han fremhæver, at “official multiculturalism is leading to ghettoization, where immigrants are encouraged to form self-contained ghettos alienated from the mainstream” (citeret i Cuccioletta 2002).

Mikhail Epstein (2009)⁴⁵ mener, at multikulturalisme indikerer en implicit forståelse af, at enhver etnisk, seksuel eller klassekultur er fuldvudviklede enheder, som er selvtilstrækkelige og uafhængige af andre. En sådan kulturforståelse producerer, ifølge Epstein, en slags ”reverse racism” – omvendt racisme.

“Reverse racism” implies that a culture of minority, however beautiful and valuable in itself, is still viewed as enclosed within its own premises, without allowing any exits to other, “major” cultures. It is the privilege of a “major” culture to criticize itself and to praise “minor” cultures, whereas the latter are given only the opportunity to praise themselves and to criticize others, which reduces them to the status of a “proud ghetto” and reinforces their isolation and stagnation (Epstein, 2009, s. 336).

På denne måde kommer multikulturalismen, på trods af sine gode intentioner og ideer, til at bygge mure blandt de i samfundets eksisterende kulturer frem for at

⁴⁵ Mikhail Epstein er professor i kulturteori og russiske studier ved Emory University i Atlanta, USA. Han er født i Rusland og flyttede til USA i 1990. Hans studier og forskning inkluderer russisk historie og filosofi, postmodernisme, semiotik, m.m. Han har udgivet mere end 500 essays og artikler samt 18 bøger, herunder bogen ”After the Future: The paradoxes of postmodernism and contemporary Russian culture (1995) Transkultural experiments (1999).

nedbryde dem. Denne form for "omvendt racisme" kan, ifølge Epstein, virke som en reduktion af en mangfoldighed af personligheder til deres "oprindelse", deres "genetiske" forudbestemte natur. Denne beskrivende model for kultur er ikke kun deskriptivt ubrugelig, men også normativt farlig og uholdbar, mener Wolfgang Welsch⁴⁶ og fremhæver, at "the description of today's cultures as islands or spheres is factually incorrect and normatively deceptive. Cultures de facto no longer have the insinuated form of homogeneity and separateness" (Welsch, 1999, s. 3). Welsch mener på linje med Epstein, at den traditionelle forståelse af kultur med sin indre homogenitet og dens ydre separation tenderer til en slags racisme (Welsch, 1999, s. 16).

Der er derfor brug for nye måder til begrebsliggørelse af kultur, som ikke fastholder og reproducerer forestillingen om faste kategorier. Vi vil derfor i det følgende argumentere for transkulturalisme som en alternativ model for håndtering af kulturel diversitet og kulturel udvikling, som tager afstand fra kulturens determinerende indflydelse på det enkelte individ.

Transkulturalisme – en indkredsning

Transkulturalisme er ikke et nyt begreb. Allerede i 1940'erne anvendte den cubanske antropolog Fernando Ortiz (1881-1969) begrebet til at beskrive den kulturelle udviklingsproces, Cuba gennemgik som konsekvens af den koloniale indflydelse (Ortiz, 1995). Ortiz definerede transkulturalisme som

"a synthesis of two phases occurring simultaneously, one being a de-culturalization of the past with a métissage with the present. This new reinventing of the new common culture is therefore based on the meeting and the intermingling of the different peoples and cultures. In other words one's identity is not strictly one dimensional (the self) but is now defined and more importantly recognized in rapport with the other. In other words one's identity is not singular but multiple" (citeret i Grosu, 2012, s. 108).

Ortiz' tanker har været inspirationskilde for mange nyere transkulturalister, fx Cuccioletta (2002) og Appiah (2005). Disse teoretikere kobler deres forståelse af transkulturalisme med en kosmopolitisk kulturforståelse baseret på et kosmopolitisk

⁴⁶ Wolfgang Welsch er filosof og professor i filosofi. Han er tilknyttet Friedrich Schiller Universitet, Jena. Hans forskning koncentrerer sig bl.a. om epistemologi, antropologi, kulturel filosofi, m.m. Han har gennem en årrække arbejdet med transkulturalisme inspireret af bl.a. Wittgensteins kulturforståelse og Nietzsches filosofi.

medborgerskab. Appiah definerer kosmopolitisk medborgerskab som en persons forståelse af verden som ens egen hjemby (Appiah, 2005, s. 217, citeret i Grosu, 2012, s. 107). Cuccioletta taler, inspireret af Ortiz, om et medborgerskab, der anerkender, at enhver person i en nationalstat har flere identiteter, der ikke kun knytter ham eller hende til sin egen kulturarv, men også til kulturen i værtslandet, kontinent, kvarter, gade osv. (Cuccioletta, 2002, s. 4).

Den tyske filosof Wolfgang Welsch kobler sin forståelse af transkulturalisme med kulturel hybridisering. Grundet teknologisk udvikling og øget samfundsmæssig kompleksitet er der, ifølge Welsch, ikke længere noget absolut fremmed. Alt er inden for rækkevidde. Alt er bestemt af transkulturalitet både på mikro- og makroniveau, hvilket betyder, at alle kulturer er bundet sammen relationelt og påvirker hinanden gensidigt. Kulturel identitet handler derfor mere og mere om at arbejde på integration af komponenter af forskellige kulturelle oprindelser (Welsch, 1999, s. 5).

Vores transkulturelle forståelse er parallel med Ortiz' og Cucciolettas, men vi tager udgangspunkt i Mikhail Epsteins teori. Epsteins tilgang til transkulturalisme bygger på en postmoderne forståelse. Epstein fokuserer på den interne splittelse foranlediget af modkulturelle bevægelser, både i den vestlige verden og i den tidligere Sovjetunion. Han mener, at grupper som socio-ideologiske grupper, sekterske grupper, punkere, hippier, dissidenter og andre utilfredse og oprørske unge indikerer, at disse mennesker (grupper) har følt sig uden for de dominerende og etablerede kulturelle normer. I modsætning til Kymlicka og Parekh, fremhæver Epstein, at ingen kultur kan påstå at kunne levere den "eneste vej" til det gode liv, når dens medlemmer er velinformeret om alternativer. "Kultur" har på den ene side frigjort mennesket fra materiel afhængighed af naturen, men på den anden side har den skabt symbolsk afhængighed til vaner og traditioner, mener Epstein og påpeger, at udover de mange eksisterende menneskelige frihedsrettigheder opstår der nu en ny frihedsrettighed – denne gang retten til at frigøre sig fra sin egen kultur – den kultur man er født ind i. Epstein ser transkulturalismen som en ny model for en sådan kulturforståelse og kulturel udvikling og fremhæver, at

"transculture is viewed as the next level of liberation, this time from the "prison house of language," from unconscious predispositions and prejudices of the "native," naturalized cultures" (Epstein, 2009, s. 327).

Ifølge Epstein er transkulturalisme særlig nødvendig i verdenspolitikken, hvor opfattelsen af en fast kulturel identitet baseret på race, etnicitet, religion eller

ideologiske forpligtelser har vist sig at være kilde til konflikter og vold. Transkulturalisme er for Epstein et alternativ til den "kriseramte" multikulturalisme;

"If multiculturalism insists on the individual's belonging to a certain "natural" culture, which is biologically and biographically predetermined ("black culture," "women's culture," "youth culture," "gay culture," etc.), "transculture" implies diffusion of initial cultural identities as individuals cross the borders of various cultures and assimilate them" (Epstein, 2009, s. 334).

I modsætning til multikulturalisme, som opererer med selvtilstrækkelige og adskilte kulturer, opererer denne transkulturelle tilgang således med åbenhed og gensidig involvering af kulturer og kulturelle forskelligheder. Ifølge Epstein går den kulturelle rigdom tabt, hvis alle eksisterende kulturer behandles som selvtilstrækkelige og perfekte på deres egne måder. En mere frugtbar tilgang opfordrer hver gruppe til at tage hensyn til sin egen *utilstrækkelighed* (Epstein, 1995, s. 302). Forskellighederne vil i et transkulturelt perspektiv komplementere hinanden og dermed skabe et nyt interpersonelt fællesskab. Det er ikke et fællesskab baseret på vores ligheder, men på basis af vores forskelligheder. Inspireret af Bakhtin opfattes enhver kultur i denne transkulturelle forståelse som mangelfuld og utilstrækkelig, hvorfor det kræver dialogisk relation og interaktion med andre kulturer for at kompensere for sine mangler.

Den dialogiske interaktion vil, ifølge Epstein, medføre, at "individuals find themselves feeling outside the ethnic, racial, sexual, ideological, and other limitations imposed by the cultures into which they were born" (Epstein, 2004, s. 49). Dette hænger sammen med, at meningen med en given kulturs ritualer, traditioner og symboler ændres i en dialogisk relation, idet dialogen skaber grundlag for etablering af nye meninger og betydninger. Denne meningsmæssige forandring kan, ifølge Epstein, opfattes som menneskets befrielse fra kulturens ubevidste symbolske afhængigheder, dispositioner og fordomme. (Epstein, 2009, s.343). Transkultur frigør således mennesket fra kulturen - man kan blive den "kultur" man vil, hvilket vil sige, at kultur og kulturel identitet bliver en kompleks forandringsproces. Denne forandring betyder ikke, at livet (eksistensen) materialistisk set ændres, for som Mikhail Bakhtin siger; frihed ændrer kun meningen med livet (Bakhtin, 1986, s. 137). Set ud fra et transkulturelt perspektiv vil alle kulturer således få en bredere betydning, eftersom ingen af deres elementer længere pålægges som en tradition, men vælges frit "like an artist chooses colors in order to combine them in a new way in a painting. Transcultural creativity uses the palette of all available as well as possible cultures" (Epstein, 2009, s. 343). Et sådant frit valg betyder ikke, at transkulturalisme skal forstås som tilføjelse af en anden

”kultur”. Transkulturalisme er en særlig tilstand for eksistens, som springer kulturelle grænser – en transcendens til ”ingen kultur”;

“Transculture is the right to live beyond one’s culture, on the borders of cultures, to take a step transcending one’s own surrounding, native culture and milieu not for the sake of anything else. Not for the sake of another culture, but for the sake of nothing. Transcending into nothing... Movement beyond any physical determinance and liberation from any social and cultural identity” (Epstein, 1995, s. 303).

Den transkulturelle verden ligger ikke adskilt, men findes, ifølge Epstein, i alle eksisterende kulturer, og kan opfattes som et kontinuerligt rum, hvor urealiserede potentialer ikke er mindre relevante end de elementer, som allerede er realiserede. Vi finder transkultur ved vores egne kulturers grænser og ved møder med andre kulturer, hvilket vil sige, at kulturer får liv og fornyes ved grænser, og at ingen kultur kan undgå dialogisk relation og interaktivt kulturmøde, der finder sted ved grænserne. Det er vigtigt at understøtte, at der ikke er tale om fysiske grænser men kulturers diskursive og meningsmæssige grænser.

I sin forståelse af transkultur trækker Epstein på Bakhtin, men han forholder sig hverken til, hvordan kulturmøde og dialogisk interaktion finder sted, eller beskriver, hvordan kulturel identitet konstitueres i den dialogiske relation. Vores begrebsliggørelse tager afsæt i transkulturalismens ide om kulturernes dialogiske forbundethed. I det følgende udfolder vi derfor Bakhtins forståelse af dialogisk kommunikation med henblik på at præsentere vores forståelse af dialogisk- og monologisk kulturforståelse samt kulturmøde og kulturel identitet set i et transkulturelt perspektiv.

Introduktion til Bakhtin

Mikhail Michailovitj Bakhtin (1895-1975) er, ifølge Bakhtinforskeren Nina M. Andersen, en af det 20. århundredes største russiske tænkere inden for filosofi, litteratur og sprog. Han er især kendt for sine karnevalsteorier, for polyfonibegrebet, for sin poetik og for sin æstetik (Andersen, 2002, s. 11). Til trods for at Bakhtins mest produktive periode fandt sted i 1920’erne og 1930’erne, var det først i 1970’erne, at hans værker blev tilgængelige i Vesten. Bakhtins største værk – *Problems of Dostoevsky’s Poetics* – blev udgivet i 1929, og det var i denne bog, at Bakhtin præsenterede begrebet dialogisme som grundlaget for menneskelig aktivitet og eksistens.

Det, der er det centrale omdrejningspunkt i vores argumentation i det følgende, er, at vi ser forskelle som en dynamisk ressource i møder mellem mennesker fra samme eller forskellige kulturer.

Bakhtins dialog

Dialog er et komplekst og flertydigt begreb i Bakhtins teori. Det kan komme til udtryk på mange måder: dialog kan være udtryk for samtale mellem mindst to personer, dialog kan være af filosofisk og eksistentiel karakter, dialog kan være en intern dialog (forstås som en form for udvikling af selvet og eller personligheden) og dialog kan være udtryk for modsætning til monolog. Men bag alle disse former for dialoger gemmer sig, ifølge Olga Dysthe (2003), ideen om dialog som grundlag for menneskelig eksistens, hvilket vil sige, at livet i sig selv er en uafsluttet kontinuerlig dialogisk proces.

"Human life is the open-ended dialogue. Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth" (Bakhtin, 1984, s. 293).

Fundamentet i en dialog er en dialogisk relation, hvilket vil sige et meningsmæssigt forhold mellem ytringer (mundtlige og skriftlige) i en kommunikativ begivenhed, fx et talesamvær. Når to ytringer stilles over for hinanden, indgår de i et særligt meningsmæssigt forhold, som Bakhtin kalder for dialogisk relation (Bakhtin, 1995).

Sagt på en anden måde illustrerer den dialogiske relation en dialogisk opposition, byggende på interaktionen mellem et Jeg og et Du. Du'et italesættes af Bakhtin også som den "anden", hvilket vil sige, "the opposition of one person to another person as the opposition of "I" to "the other" (Bakhtin, 1984, s. 252).

Den dialogiske opposition beskrives af Bakhtin gennem to modsatrettede og konkurrerende kræfter: centripetale og centrifugale. Disse kræfter er på spil i alle dele af menneskelige aktiviteter, fx i sproget, i det sociale liv og i kulturen. Mens centripetale kræfter fører til centralisering, ensretning og kanonisering af sprog og kultur i samfundet, trækker centrifugale kræfter i den modsatte retning og fører til decentralisering og lagdeling af de selvsamme forhold (sproget og kulturen). Centrifugale kræfter og de heraf afledte decentraliseringer kan opfattes som kræfter som kæmper for frihed – en frigørelse fra samfundets kulturelle og sproglige centraliserende og hierarkiserende processer. Det er vigtigt at understrege, at dette styrkeforhold (kampen om centralisering og decentralisering) foregår som en samtidig proces.

Men dialog er, som Bakhtin siger, en uafsluttet proces, hvilket betyder, at sociale, historiske og kontekstuelle meninger og betingelser bliver grundlæggende forudsætninger for dialogen. Det vil sige, at den forståelse, der er etableret i en given kontekst og i en given historisk tid, ikke kan blive opfattet som afsluttet, færdigudviklet og glemt, da enhver mening og forståelse på et eller andet tidspunkt vil indgå i nye dialoger og blive fornyet, forandret og udviklet. De kulturelle normer og værdier, som mennesker i en given tid og rum vælger at leve deres liv efter, kan derfor ikke opfattes som færdigudviklede og afsluttede, eftersom de vil indgå i fremtidige dialoger og blive fornyet, ændret og udviklet.

“There is neither a first nor a last word and there are no limits to the dialogic context (it extend into the boundless past and the boundless future)... Nothing is absolutely dead: every meaning will have its homecoming festival” (Bakhtin, 1986, s. 170).

Meningers reaktualisering i fremtidige dialoger hænger sammen med hvem eller hvad ytringen adresserer. I en dialog vil enhver ytring være adresseret til nogen. Den første adressat er den anden, som ytringen foregriber og søger en responsforståelse fra. Men i en levende dialog orienterer ordet sig, ifølge Bakhtin, også mod et fremtidigt svarord. For Bakhtin er svarordet (responsen) af afgørende betydning for den dialogiske proces og den dialogiske forståelse:

“Every word is directed toward an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that it anticipates. The word in living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word: it provokes an answer, anticipates it and structures itself in the answers direction. Forming itself in an atmosphere of the already spoken, the word is at the same time determined by that which has not yet been said but which is needed and in fact anticipated by the answering word” (Bakhtin, 1981, s. 280).

At ordet også er bestemt af det, der endnu ikke er blevet sagt, viser, at der findes en tredje adressat i den dialogiske relation. Bakhtin siger, at ”ordet er et drama med tre deltagere (det er ikke en duet, – en trio)” (Bakhtin, 1995, s. 62). Det vil sige, at bortset fra den konkrete (anden) adressat, kan en ytring bevidst eller ubevidst også henvende sig til en overadressat (den tredje), ”hvis absolut retfærdige responsforståelse forudsættes enten i det metafysiske fjerne, eller i en fjern historisk tid (smuthuls-adressat)” (Bakhtin, 1995, s. 66). Denne tredje adressat kan forstås som gud, menneskets samvittighedsdom, folk, historiens dom, videnskab, osv. (Bakhtin, 1995).

Det, der er helt afgørende i en dialogisk relation, er således svarordet eller responsen. Bakhtin skriver, at der ikke findes noget frygteligere for ordet og naturligvis for mennesket end mangel på svarord – på respons. Dette hænger sammen med, at respons er forudsætning for etablering af en aktiv forståelse, som vokser frem gennem en meningsmæssig interaktion mellem mindst to positioner, to bevidstheder, to stemmer, som er bærere af deres egne meninger, tro og verdensanskuelser, og som deltager aktivt i dialog.

Den meningsmæssige reaktualisering gælder ikke kun dialogisk skabte meninger, men i lige så høj grad monologiske ytringer, hvilket vil sige, at monologiske ytringer også vil indgå i fremtidige dialoger og blive fornyet eller forandret.

Monolog

Monolog skal forstås i modsætning til dialog. Mens dialog er kendetegnet ved deltagelse af mange socialt ansvarsbevidste stemmer, som indgår i et meningsmæssigt styrkeforhold, er monolog udtryk for enstemmighed (en stemme) og anerkender ikke andres stemmer. Monologiske ytringer i form af autoritative diskurser forventer ikke nogen respons, og de er heller ikke adresseret til nogen, og udelukker derfor dialog (Bakhtin, 1984). Foruden religiøse ord fremhæver Bakhtin, at politiske ytringer og voksnes ord til børn, (som fædre og lærere), kan være af autoritativ og monologisk karakter (Bakhtin, 1981). Således er monologiske ytringer tæt forbundet med magt, autoriteter og hierarkier, hvis ytringer, ifølge Bakhtin, kræver anerkendelse, accept og underkastelse. I ekstreme tilfælde kan monologisme betyde en fornægtelse af andres eksistens:

“Monologism, at its extreme, denies the existence outside itself of another consciousness with equal rights and equal responsibilities, another I with equal rights (Thou). With a monologic approach (in its extreme or pure form) another person remains wholly and merely an object of consciousness, and not another consciousness... Monologue manages without the other, and therefore to some degree materialized all reality. Monologue pretends to be the ultimate word. It closes down the represented world and represented person” (Bakhtin, 1984, s. 292-293).

En monologisk diskurs anerkender således kun sin forståelse af verden – sin sandhed, og opfatter sig selv som færdigudviklet og selvtilstrækkelig, hvilket vil sige en fornægtelse af andre, af andres meninger, responspositioner, og i ekstreme tilfælde vil det medføre en materialisering og fornægtelse af andres eksistens. Eksempler herpå kan være en ekstrem religiøs gruppe eller en diktatorisk

centralistisk stat, som kun ser sig selv og sin sandhed som centrum for al erkendelse og alt, der ligger uden om dets erkendelsesperspektiv, dømmes til at fejle.

Når Bakhtin skriver monologisme i sin ekstreme form, betyder det samtidigt, at monologiske ytringer kan gradbøjes. Fx er der forskel mellem en skolelærers anvendelse af ”bløde” monologiske diskurser i sin undervisning og en politiker, der fremsætter ekstreme racistiske eller nationalistiske diskurser.

Når vi bliver udsat for en monologisk diskurs (både i ekstrem og ”blød” form), kan vi reagere på to måder: enten ved anerkendelse eller forkastelse. Anerkendelsen betyder, at vi gør diskursen til vores egne ord – indre overbevisende ord, hvilket vil sige, at vi genfortæller og reproducerer diskursen, men med vores egne ord og intentioner. I en forkastelse af en monologisk autoritativ diskurs gør vi ikke ordene til vores egne, men det betyder ikke, at den ikke vil få magt over os. Magten kan fx komme til udtryk i form af fysiske og diskursive begrænsninger i det offentlige rum.

Bakhtin understreger, at personlighed (mennesket) ikke lader sig underkaste og underordne magten, idet mennesket vil modsætte sig monologiske og materialistiske forståelser. Modstanden kommer til udtryk gennem de frigørende centrifugale kræfter, hvilket vil sige den modstand, som individer og grupper kan yde mod den monologiske autoritative diskurs – magten. (Bakhtin, 1984). Som et eksempel herpå kan nævnes den danske modstandsbevægelses frihedskamp og modstand mod den nazistiske monologiske magt i Danmark under 2. verdenskrig.

Vi har i det foregående præsenteret Bakhtins forståelse af dialog og monolog. Vi mener, at dialog først og fremmest er en handling, som har til formål at skabe en fælles meningskonstruktion. Meninger konstitueres gennem dialogisk interaktion med deltagelse af ansvarlige og aktive stemmer ved hjælp af dialogiske aktiviteter, som stort set altid indbefatter spørgsmål og svar. Det centrale i Bakhtins dialogisme er dialogisk opposition baseret på de før nævnte to modsatrettede og konkurrerende kræfter. Denne opposition kommer til udtryk i modsætningsforholdet mellem dialog og monolog på følgende måde:

Dialog

Flerstemmig
Uafsluttet/åben
Fri personlighed/frigørende
Lige rettigheder
Responsiv
Decentraliserende

Monolog

Enstemmig
Afsluttet/lukket
Materialisering af andre
Anerkender ikke andres rettigheder
Giver ikke plads til respons
Centraliserende

Vi vil i det følgende, på basis af ovenstående, diskutere, hvordan man kan forstå såvel dialogisk som monologisk kulturforståelse.

Dialog og monolog i et kulturperspektiv

Bakhtin forstår kultur som et åbent og dynamisk fællesskab, hvilket vil sige, at kultur ikke kan opfattes som afsluttet og færdigudviklet, men altid er i bevægelse, forandring og udvikling.

"But even the culture of an epoch, however temporally distant from us it may be, cannot be enclosed within itself as something ready-made, completely finalized, and irrevocably departed, deceased" (Bakhtin, 1986, s. 6).

Bakhtins fokus er her på semantiske og diskursive elementer, der er indlejret i enhver kultur og ikke på materiale forhold. Men han anerkender, at både materialitet (kulturelle artefakter) og meningsmæssige forhold betinger hinanden. "Culture is not made of dead elements, for even a simple brick,..., in the hand of a builder express something through its form" (Bakhtin, 1986, s. 6). Det, der er afgørende i denne sammenhæng, er, hvordan kulturelle meningsmæssige og semantiske elementer kan konstitueres dialogisk eller monologisk i multikomplekse og flerkulturelle samfund?

Dialogisk kulturforståelse

En dialogisk kulturforståelse er kendetegnet ved en mangfoldighed af sociokulturelle stemmer, som deltager aktivt i en dialogisk relation baseret på udveksling af meninger, ideer, holdninger og værdsættelse af forskellige kulturer. Den dialogiske kontekst er ikke et magtfrit rum. Dialog og den dialogiske relation er udtryk for et styrkeforhold, hvor man ikke kun deltager med sine holdninger og meninger, men som Bakhtin siger, vi investerer hele vores liv i dialogen:

"In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and his discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium". (Bakhtin, 1984, s. 293).

Det er gennem dialogiske relationer og aktiviteter (at stille spørgsmål, at provokere, at blive enige, at evaluere, at være uenig) med andre, at vores kulturelle meninger og praksisser kommer til at give mening og bliver gensidigt fornyet og udviklet, idet vi

kommer til at opdage urealiserede potentialer hos os selv. Dette betyder, at vi opdager, hvem vi er, eller snarere hvem vi kan blive til;

"In dialogue a person not only shows himself outwardly, but he becomes for the first time that which he is – and, we repeat, not only for others but for himself as well" (Bakhtin, 1984, s. 252).

Men opdagelsen af os selv og den "person" – den "kultur", vi kan blive til, er kun udtryk for en kontekstuel konstrueret kulturel selvforståelse. Så snart vi møder nye kulturer, andre mennesker, som stiller nye spørgsmål til os, opdager vi endnu flere urealiserede forhold ved os selv, hvilket gør at vores kulturelle selvforståelse bliver til flydende forståelser eller en kontinuerlig personligheds- og kulturel udvikling.

På samfundsniveau kommer styrkeforholdet, som nævnt tidligere, til udtryk gennem en magtkamp mellem på den ene side samfundets centripetale kræfters ønske om centralisering og kanonisering af kulturen og på den anden side de frigørende centrifugale kræfter, der søger decentralisering. Den dialogiske kulturforståelse skal derfor forstås som en dialogisk kommunikativ social begivenhed, hvor disse frigørende kræfter vil være til stede. Dette styrkeforhold eksisterer i alle interaktioner, som mennesker deltager i, og "hvor der ikke er styrkeforhold, er der heller ikke en levende vedvarende dialogisk interaktion" (Bakhtin, 1984, s. 340).

Dette kulturdialogiske styrkeforhold er bedst beskrevet af Bakhtin i bogen "Karneval og Latterkultur", hvor den folkelige latterkultur stod over for den officielle monologiske kultur. Bakhtin viser, hvordan den folkelige latterkultur, som kom til udtryk gennem karnevalets folkefest, gennemtrænger den officielle kultur via ophævelse af alle hierarkiske relationer, privilegier, normer og forbud. Karnevalet skabte samtidigt grundlag for en særlig form for kommunikation på karnevalspladsen – et karnevalistisk sprog (en genre), som ikke anerkendte nogen form for distance mellem mennesker og var befriet for etikettens og anstændighedens almindelige normer (altså kirkens og magtens definerede normer) (Bakhtin, 2001). Den karnevalistiske kultur var således udtryk for et styrkeforhold mellem den uofficielle kulturs ønske om forandring og fornyelse og det gamle officielle og etablerede samfunds monologiske kulturelle tilstand.

Monologisk kulturforståelse

I modsætning til den flerstemmige dialogiske kultur, er *den monologiske kultur* kendetegnet ved enstemmighed – en ensidig forståelse, som kun har et formål; at dominere, positionere og glorificere sig selv over for andre. Monologisk kultur lægger vægt på, at de dominerede skal lære at reproducere dennes kulturelle

meninger og praksisser og på denne måde indikere, at der kun findes en ”sand” måde at leve livet på, hvilket i ekstrem form kan betyde en fornægtelse af andres meninger, forståelse og positioner.

En monologisk kulturforståelse fremmer en *monologisk kommunikation*, idet dens autoritative diskurser kommer til at gennemsyre samfundets magtpositioner – staten, politiske, offentlige og private institutioner. Denne kommunikationsform vil i ekstreme tilfælde betyde fratagelse af andre menneskers (kulturers) mulighed for respons, hvilket vil sige en diskrimination og dermed eksklusion af andres (kulturers) stemmer. En personlighed uden en responsposition, som ikke får lov at gøre brug af sin ret til respons, bliver en ”ting” – en materialiseret genstand for den monologiske bevidsthed.

”In a monologic design, the hero is closed and his semantic boundaries strictly defined: he acts, experiences, thinks and is conscious within the limits of what he is, that is, within the limits of his image defined as reality: he cannot cease to be himself, that is, he cannot exceed the limits of his own character, typicality or temperament without violating the author’s monologic design concerning him” (Bakhtin, 1984, s. 52).

På denne måde får mennesker og følgelig kulturer, gennem den monologiske kulturelle diskurs, tildelt en position, en ”fast” karakter eller en kategori som fx etniske minoriteter, 2. generationsindvandrere, tyskere, danskere m.fl. Dette betyder samtidigt, at monologiske kulturer forstår sig selv og andre kulturer som færdigudviklede og komplette. På denne måde vil et samfund præget af monologisk kultur ikke være i stand til at skabe basis for et socialt produktivt fundament for samfundet og dets udvikling, idet andre eksisterende forskellige kulturelle stemmer ikke involveres i tilstrækkelig grad i udviklingsprocessen.

Men selv en monologisk kultur kan ikke undgå dialogen. Dette vil sige samfundets frigørende centrifugale kræfters modkulturer, som ifølge Bakhtin, via fx kunst, poesi, tekster og fortællinger, trænger igennem til den monologiske kulturs inderste kerne og på denne måde relativiserer dens ideologi og berøver dens naive ubestridelighed (Bakhtin, 2003, s. 205).

Denne udviklingsorienterede proces illustrerer det dialogiske styrkeforhold mellem samfundets centripetale og centrifugale kræfter, hvilket vil sige en konstant magtkamp mellem institutioners, organisationers, statens, magtens ønske om centralisering og kanonisering af kultur samt individer og gruppers kamp for frigørelse.

Vi vil påpege, at der ikke er tale om en enten/eller kulturel konstruktion. Monologisk og dialogisk kultur er en simultan proces – en evig magtkamp mellem et samfunds centraliserende og decentraliserende kræfter i tid og rum.

Analytisk kan den dialogiske og den monologiske kultur sammenfattes således:

Dialogisk kultur

Åbent fællesskab
Fællesskab baseret på forskellighed
Involvering af kulturelle stemmer
Decentraliserende/frigørende
Socialt produktivt
Lige rettigheder
Modkultur

Monologisk kultur

Lukket fællesskab
Fællesskab baseret på forstillet lighed
Anerkender ikke andre stemmer
Centraliserende og kanoniserende
Ikke socialt produktivt
Fornægter andres rettigheder
Officiel kultur

Som nævnt er det ikke tale om en enten eller proces, men derimod om et simultant styrkeforhold mellem kulturelle centralisering og kanoniseringsprocesser samt decentraliserende centrifugale kræfter. Dette styrkeforhold gør, at samfundet bliver til et multikomplekst samfund. Det transkulturelle perspektiv kan derfor opfattes som kræfter, som søger frihed og ønsker at befri sig fra monologiske kulturers bindinger. Denne frigørelse illustrerer en kamp om at være med til at definere sin situationsbestemte identitet i relation til andre – sit Jeg i forhold til andre.

Kulturmøde og kulturel identitet i transkulturelt perspektiv

Som det fremgik tidligere, er transkulturalisme frihed for enhver til at leve på grænsen af ens egen kultur eller ud over dens grænser. Dette udgør et centralt princip i det bakhtinske dialogiske kulturmøde:

"the most intense and productive life of culture takes place on the boundaries of its individual areas and not in places where these areas have become enclosed in their own specificity" (Bakhtin, 1986, s. 2).

At kulturer får liv ved grænser illustrerer, at kulturer krydser hinanden i tid og rum og dermed ikke kan forstås som bundet af fysiske, geografiske og nationale grænser og begrænsninger. Ligeledes illustrerer dette, at enhver kultur er et åbent territorium og dermed genstand for de andre kulturers blikke og studier. Således kan kulturer ikke undgå interaktioner og "daglige" kulturmøder. Det er, ifølge Bakhtin, gennem kulturmøder, at kulturer åbner sig, "it is only in the eyes of another culture that

foreign culture reveals itself fully and profoundly” (Bakhtin, 1986, s. 7). Dette hænger sammen med, at vi stiller nye spørgsmål til en fremmed kultur, som den aldrig har stillet sig selv, og vi søger svar på vores spørgsmål. Dette betyder, at kulturmødet skal forstås som en dialogisk relation og interaktion, og at det er gennem den dialogiske vekselvirkning, at en kultur åbner sig og viser sine semantiske diskursive spor som respons på vores spørgsmål. Det, der er afgørende her, er Bakhtins tanke om, betydningen af andre mennesker og andre kulturer for vores forståelse af os selv. Ifølge Bakhtin hænger dette sammen med, at man ikke rigtig kan se ens eget ydre og forstå det som en helhed, og ingen spejle eller fotografier kan hjælpe, idet vores virkelige ydre kun kan ses og forstås af andre mennesker, fordi de er placeret udenfor rummet, fordi de er andre. (Bakhtin, 1986).

For at forstå en kultur skal man således positionere sig uden for sin egen forståelsesramme (fortolkningskapacitet) og forholde sig åbent til den ”fremmede” kultur og se på den som en ”observatør” og stille spørgsmål til den givne kulturelle diskurser og praksisser.

Outsideness udgør en af Bakhtins centrale pointer i forbindelse med kulturmøder; “In the realm of culture, outsideness is the most powerful factor in understanding” (Bakhtin, 1986, s. 7). For at forstå en kultur er det ikke nok, at man ”træder” ind i kulturen og prøver at forstå den fremmede kultur gennem dens optik (at leve sig ind i den fremmede kultur). For Bakhtin er dette udtryk for en ensidig forståelse, som ikke kan bidrage til en gensidig kreativ forståelse – en gensidig berigelse. Den ensidige form for forståelse betegner Bakhtin som en passiv forståelse og anser den som værende en ikke-forståelse:

A passive understanding of linguistic meaning is no understanding at all; it is only the abstract aspect of meaning.... Such an understanding never goes beyond the boundaries of the word's context and in no way enriches the word. Therefore,... nothing new can be introduced into his discourse; there can be no new aspects in his discourse relation to concrete objects and emotional expressions (Bakhtin, 1981, s. 281).

En ensidig forståelse kan således kun bidrage med en beskrivelse eller gengivelse af en given kulturelle meninger og praksisser, men den kan ikke bidrage til en udvikling, forandring eller fornyelse af den. Det er her, at Bakhtins ide om den kreative forståelse får en central betydning, idet en kultur eller en mening kun kan afsløre sine dybder (sine semantiske spor), når den møder og kommer i kontakt med en anden fremmed mening, hvilket vil sige, at disse meninger indgår i en dialogisk

relation og interaktion med hinanden. Det afgørende i denne dialogiske relation og interaktion er forholdet mellem respons og forståelse.

"Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other" (Bakhtin, 1981, s. 282).

I en kreativ forståelsesproces indgår således respons og forståelse i en betinget afhængig relation til hinanden, den enes væren er betinget af den andens. Det er på denne måde,

"that various different points of view, conceptual horizons, system for providing expressive accents, various social "languages" come to interact with one another" (Bakhtin, 1981, s. 282).

Et sådant dialogisk kulturmøde søger ikke en blanding eller sammensmeltning af meninger og kulturer, men snarere vil et sådant kulturmøde resultere i en gensidig berigelse af hver af de deltagende "kulturer" i mødet. Dette hænger sammen med, at den dialogiske interaktion forårsager frembringelse af nye meninger og gensidig forståelse. Dette betyder ikke nødvendigvis, at parterne når frem til en enighed, men en forøget gensidig forståelse i deres relation til hinanden. Som et eksempel herpå kan nævnes forholdet mellem ledere og medarbejdere i en organisation. En dialogisk relation kan medføre en øget gensidig forståelse for de begrundelser, der kan ligge til grund for de mulige forandringer, der kan ske i organisationen. Parterne kan være uenige om måden forandringer vil komme til at ske, men de kan få en øget diskursiv forståelse for nødvendigheden i forandringerne i tid og rum.

At kulturer åbner sig i mødet med andre kulturer, illustrerer Bakhtins fokus og erkendelsen af andres betydning for vores forståelse af os selv og indeholder samtidig den pointe, at vi skal søge og omgås andre – "fremmede kulturer" (Emerson, 1996). Dette hænger sammen med, som det fremgik tidligere, at det enkelte individ og den enkelte kultur i sig selv er mangelfuld og har brug for andre for at forny og udvikle sig selv. Denne gensidige afhængighed udtrykker samtidigt Bakhtins grundlæggende forståelse af livet og eksistensen som relationelt;

To be means to be for another, and through the other, for oneself. A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside himself, he looks into the eyes of another or with the eyes of another (Bakhtin, 1984, s. 287).

Identitet og selvforståelse er derfor ikke et personligt anliggende, men en konsekvens af en dialogisk meningsmæssig udveksling. Dette vil sige, at det er i den dialogiske kommunikation, at identiteten (kulturel identitet) bliver konstitueret. Bakhtin understreger, at personlighed eller personlighedsudvikling (identitet og identitetsudvikling) ikke kan være præfabrikeret, hvilket vil sige, at vi bliver bevidst om os selv og bliver os selv, kun mens og når vi åbner os for andre og med hjælp fra andre gennem en gensidig refleksion, gensidig accept og anerkendelse.

Det er denne dialogiske personlighed og identitetsforståelse, som ligger til grund for transkulturalismen og som samtidig virker som et frigørende element, hvor flere og flere individer befinder sig udenfor etniske, racemæssige og kulturelle begrænsninger.

Konklusion

Multikulturalismen har været en nødvendig diskurs i en række vestlige lande for at håndtere diskrimination og racisme. Men som det er fremgået forholder vi os, kritisk til multikulturalismens forståelse af kulturel forskellighed samt forståelsen af kulturens styrende betydning for menneskers valg og handlinger.

Vi har argumenteret for, at multikulturalisme hidtil bevidst eller ubevidst har været fortalende for en monologisk enstemmig forståelse af kultur. Vi mener, at et samfunds sammenhængskraft hænger sammen med dets evne til at involvere de i samfundet eksisterende sociale og kulturelle stemmer. En dialogisk kulturforståelse er for os en forandringskraft - en gensidig meningsmæssig udvikling baseret på gensidig respekt og en øget nysgerrighed for forskellighed. I modsætning til de kulturmonologiske multikulturelle samfund vil forandringer i en dialogisk skabt transkultur være mere fundamentale. Multikulturalisme foretager primært "materiale" institutionelle ændringer i form af fx bekæmpelse af forskellige institutionelle former for diskrimination, præsentationsrettigheder i politiske fora m.m. Sådanne institutionelle ændringer er vigtige og nødvendige handlinger i skabelsen af ligestilling og et retfærdigt samfund - men det er ikke nok. Disse forandringer er, med Bakhtins ord, udtryk for en relativ frihed, som kun forårsager kosmetiske ændringer. Der er brug for meningsmæssige og diskursive forandringer. En meningsmæssig ændring kræver dialogisk relation og kreativitet både i form af aktiv kreativ forståelse og kreativitet som en kunstnerisk sociokulturel og politisk handling. Ud fra denne betragtning kan Kymlickas multikulturelle koncept forstås som en kosmetisk forandring af samfundet og dets institutioner, idet den praksis der udspringer fra Kymlickas koncept ikke formår at gå bag om kulturernes diskursive grænser, udfordrer dem og skabe basis for gensidig meningsmæssig fornyelse og forandring.

Den dialogiske transkulturalisme er en levende forandringsproces, baseret på kontekstuelle, sociale og samfundsmæssige realiteter og betingelser, hvilket vil sige, at samfundet skal forstås som et åbent kulturelt og dialogisk territorium. Ud fra denne betragtning kan ingen kultur i den dialogisk baserede transkulturalisme, i modsætning til multikulturalisme, leve sit eget liv som et selvstændig og selvtilstrækkelig kulturel enhed. Kulturer og følgelige mennesker kan ikke undslippe dialogiske relationer. Men det skal ikke forstås som om, at den kulturdialogiske relation og interaktion ikke har en "kontekstuel" afslutning. Naturligvis skal der mange stemmer til, men det betyder, at der på et eller andet tidspunkt i dialogen skal træffes beslutning om, hvilke meninger og forståelser der er stærke nok til at kunne være fælles for alle i samfundets eksisterende kulturelle grupper (minoritet som majoritet). Men på trods af den kontekstuelle beslutning (i tid og rum) kan den dialogiske kamp om meninger selvfølgelig fortsætte i de daglige dialoger, i de komplekse dialoger, fx i forskning, og den kan trænge ind i kunst, i litteratur og i medier. Dette vil betyde, at uenigheder og uafsluttede emner kommer til at indgå i fremtidige dialoger og på denne måde får de deres reaktualisering.

Transkulturalisme er en ny form for kulturforståelse, der overskrider grænserne for den traditionelle forståelse af kultur, baseret på etniske, nationale, racemæssige, religiøse, kønmæssige, seksuelle og professionelle opdelinger og identiteter. Transkulturalisme betyder frihed for enhver til at leve på grænsen af ens egen kultur eller ud over dens grænser. En sådan kulturforståelse kræver, at vi omgiver os med så meget forskellighed som muligt, og at vi undgår udelukkende at holde os til dem, der deler vores karakteristika.

Artikel 2. Vejledningssamtaler i et dialogisk interkulturelt perspektiv

Jamshid Gholamian og Iben Jensen

Aalborg Universitet, København. Institut for Læring og Filosofi

Artiklens status: Accepteret og under udgivelse i Dansk Pædagogisk tidsskrift

Manchet

Enhver vejledningssamtale er dybest set en dialogisk kommunikativ læringsaktivitet. Men vejledningssamtaler kan også praktiseres monologisk. Forskellen ligger i, om samtaler åbner op eller lukker ned for en gensidig refleksionsproces, der kan danne baggrund for en samskabende meningsudvikling. Spørgsmålet er: Hvordan og eller på hvilken måde skaber vejledningssamtaler rum for gensidig refleksion og meningsudvikling? Artiklen undersøger dette spørgsmål gennem en analyse af en række vejledningssamtaler mellem gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund og deres respektive vejledere. Artiklen argumenterer for, at vejledningspraksissen ofte er funderet på en monologisk rådgivende mundtlig vejledningspraksis, som ikke i tilstrækkelig grad udfordrer og involverer elevernes egne refleksioner i vejledningsprocessen.

Introduktion

Lovgivningsmæssigt har der siden 2003 været et øget fokus på elever, som kan have behov for en udvidet vejledning for at kunne påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Således skal vejledning bidrage til forebyggelse af frafald og dermed øge fastholdelse og gennemførelse blandt eleverne. Frafaldsforskning viser, at etniske minoritets elever generelt har en højere risiko for at falde fra uddannelser end elever med etnisk dansk baggrund (Jensen og Jensen 2005). Undersøgelser viser, at pigerne klarer sig bedst i uddannelsesystemet, og at frafaldet er størst blandt drengene. Jakobsen (2015) viser således, at 29% kvindelige og 43% mandlige efterkommere - syv år efter grundskolen - ikke har fuldført en ungdomsuddannelse. Tilsvarende tal for elever med etnisk dansk baggrund er henholdsvis 22% for kvindelige og 28% for mandlige elever. Der er flere undersøgelser, der fremhæver personlige-, socioøkonomiske-, faglige- og familiemæssige forhold samt den etniske baggrund som vigtige forklaringer på elevers frafald (se fx Hulmen og Jensen 2010). Ulriksen et.al. (2009) argumenterer for, at elever, der kommer fra et gymnasiefremmed hjem, har større risiko for ikke at gennemføre deres uddannelser. Flere forskere argumenterer for, at frafald også skal ses i sammenhæng med skolekonteksten og dens praksisser, herunder vejledningspraksissen. Skolen kan, ifølge Lee og Burkam (2003), have afgørende effekt på elevers beslutninger om

at blive i eller droppe ud af uddannelsen. I dette lys kan vejledning, som en fastholdelsespraksis, føre til gode resultater. Men den kan også komme til at reproducere de problemer, det var meningen, den skulle løse, hvis den ikke tænkes ind i den læringskontekst, hvori den anvendes (Pedersen 2011, p. 154).

I vejledningsforskning defineres en vejledningssituation, hvor vejledere og vejledningssøgende er forskellige mht. fx kulturelle og etniske baggrunde, som interkulturel vejledning.

Interkulturel vejledning

Interkulturel vejledning handler generelt om arbejdet med og håndtering af forskellighed i vejledningskontekster. Forskellighed refererer dels til vejledningssøgendes etniske og kulturelle baggrund og dels til forskellen mellem vejlederen og vejledningssøgende mht. fx køn, kultur og etnicitet (Sue et. al. 1992). Interkulturel vejledning bygger fundamentalt på ideen om *kulturkompetent vejleder*. Der er tale om en model, der beskriver en række kompetencer, som vejledere skal besidde for at kunne håndtere kulturelle og etniske udfordringer og behov i vejledningssammenhæng. Generelt skal vejledere, ifølge modellen, være bevidste om deres egne opfattelse af menneskelig adfærd, værdier og fordomme. Vejledere forventes også at kunne se sig selv og andre som et produkt af kulturelle forhold og være bevidste om, hvordan disse forhold kan afspejles i vejledning. Endvidere forventes det, at vejledere skal udvikle og levere kulturspecifikke færdigheder og løsninger (Sue et. al. 1992).

I de senere år er der indenfor interkulturel vejledningsforskning spiret en kritisk dialogisk tilgang frem (Dean 2001, Yan og Wong 2005). Hovedpointen er, at den såkaldte kulturelle kompetence, som vejledere forventes at besidde, kan udgøre en hindring for vejledningssituationen, da fokus lægges på elevens kultur eller etnicitet, hvilket indikerer, at alle mennesker indenfor et givent socialt/kulturelt fællesskab stort set agerer på samme måde. En forståelse, som kan skabe basis for stereotypificering og stigmatisering.

Denne artikel skriver sig ind i denne kritiske dialogiske tilgang til interkulturel vejledning. Med denne tilgang ønsker vi, som udgangspunkt, at flytte artiklens analytiske blik væk fra kategorier som kultur og etnicitet og over til selve vejledningssamtalen, hvor fokus lægges på vejledere og elevers, kommunikation, sprogbrug og interaktion i vejledningssamtaler. Vi anerkender naturligvis, at forhold som etnicitet, køn og kultur kan have betydning i en vejledningssammenhæng, men vi lader teksten (analysen) bidrage med viden herom.

Vejledning i dialogisk perspektiv

Hvornår er vejledning dialogisk? Hvilke begreber kan være med til at udvikle en nuanceret forståelse for, hvad dialogisk vejledning kan være?

Vores dialogiske tilgang henter inspiration hos den russiske tænker Mikhail Bakhtin.

Dialog for Bakhtin (1984) er ikke en simpel samtale mellem to eller flere personer.

For ham er eksistensen grundlæggende dialogisk relationel. Eksistensens minimum for Bakhtin er to personer, som "sidder" overfor hinanden ansigt til ansigt og

udveksler ord, meninger, diskurser, ideer, m.m. Dette vil sige, at dialog er kamp eller forhandling mellem forskellige men ligeværdige stemmer. Dialog er derfor

altid flerstemmig og udtryk for decentralisering af meninger. Modsat dialog er monolog. Monologisme illustrerer en situation, hvor kun den ene af

samtaleparternes stemmer er aktiv og dominerende. Dette vil sige, at monologisme er udtryk for enstemmighed og ensidig centralisering af meninger. Med andre ord

kan monologisme eksisterer uden andres aktive stemmer. Bakhtin knytter monologisme til magt, hierarkier og autoriteter og bruger læreres, forældres og

magthavers ord som eksempler på monologiske eller autoritative ytringer.

For Bakhtin (2003) er al forståelse i dialog en *aktiv forståelse*, som udtrykker

parternes gensidige indflydelse og respons på hinandens ytringer. Forståelse

forudsætter en refleksionsproces, hvor vi gennem tænkning og indre dialog forsøger at gøre andres ord til vores egne, det kalder Bakhtin for at skabe *indre overbevisende*

ord. Refleksion er således en tilegnelsesproces, hvor fx en elev selvstændig

bearbejder vejlederens ord, tager stilling til dem, holder dem op mod de allerede skabte indre overbevisende ord og enten forkaster dem eller gør dem til sine egne

ord. Dialogisk aktiv forståelse er således udtryk for en produktiv og langsigtet lærings- og vidensudvikling. Med andre ord vil aktiv inddragelse af elevers egne

refleksioner og tanker i en vejledningssituation styrke elevens beslutnings-

kompetence både i forhold til nutidige udfordringer og set i forhold til tilsvarende fremtidige situationer. Det er derfor den socialkonstruktivistiske vejledningsforsker

Vance Peavy, som også henter inspiration bl.a. hos Bakhtin, skriver, at

vejledningssøgende gennem dialogisk vejledning opnår større personlig frihed, når han definerer sin forståelse af vejledning som en læringsaktivitet:

"en læreproces, en proces af sam-konstruktion, en livsplanlægningsproces, og et middel til at udvide sit perspektiv til at træffe valg, til at se flere muligheder og således opnå større personlig frihed" (Peavy 2005: p. 7-8).

En central pointe i dette citat er, at beslutningskompetencen ligger hos den vejledningssøgende (eleven), men udvikles i samarbejde med vejlederen.

Modsat denne aktive lærende og forandrende forståelse opstiller Bakhtin en passiv form for forståelse og knytter den til monologiske ytringer. Autoritative eller

monologiske ytringer forventer ikke den andens egne refleksioner, tanker og respons, men forlanger accept og bekræftelse. Med andre ord sigter monologiske ytringer at disciplinere elevers handlinger og kan leve uden elevernes egne refleksioner og tanker. Dialogisk og monologisk vejledning behøver ikke at udgøre modsætninger i en konkret vejledningssammenhæng, men de kan supplere og komplementere hinanden. Monologisk vejledning kan bedst karakteriseres som en informerende og rådgivende vejledningspraksis, hvor man som vejleder gør brug af sin viden om konkrete forhold. Fx når en elev søger konkrete informationer om SU-regler, eller hvis en elev spørger sin vejleder om muligheden for at optage lån i en bank. En af forfatterne af denne artikel har i sine samtaler med elever fulgt op på disse spørgsmål. Det viser sig, at eleverne i nogle tilfælde var i en refleksionsproces, forårsaget af sociopersonlige udfordringer, og at de ville undersøge deres handlemuligheder, og dermed styrke deres beslutningskompetence. (se fx Gholamian 2017, Gholamian og Larsen 2017). Derfor er det vigtigt, at man som vejleder er opmærksom på sådanne spørgsmål og inviterer eleverne til en dialog, der kan kaste lys over, hvilket vejledningsbehov eleven har. Således påhviler ansvaret for elevers aktive deltagelse i vejledningsprocessen vejlederen og dennes kapacitet til at skabe et dialogisk lærende rum, der kan udfordre og involvere elevernes egne refleksioner set i forhold til det situationsbestemte vejledningsbehov, som de måtte have. Sammenfattende kan dialogisk og monologisk vejledning have følgende karakteristika:

Dialogisk vejledning	Monologisk vejledning
Vejlederens og elevens stemmer er aktive	Vejlederens stemme er aktiv
Gensidigt engagement	Ensidigt engagement
Gensidig refleksion og tænkning	Forventer ikke refleksion og tænkning
Gensidig responsiv ansvarlighed	Forventer ikke elevens respons
Fokus på læring og personlig frihed	Fokus på disciplinering af elevens handlinger

Tænkes disse begreber i forhold til vejledningssamtaler, kan mødet mellem elever og vejledere føre til nye indsigter for begge parter, hvis vejledere praktiserer en mere dialogisk vejledning. Formålet med denne artikel er derfor at undersøge, hvordan - og på hvilke måder - vejledningssamtaler som en fastholdelsespraksis skaber rum for inddragelse af elevers egne refleksioner, tanker og løsninger i en forståelsesproces, der kan være med til at forøge deres aktive deltagelse i skolens

læringsrum. Det vil sige, at det analytiske fokus lægges på vejlederes og elevers sprogbrug (ytringer) i deres kommunikative interaktion.

Metodisk er undersøgelsen inspireret af kritisk etnografi, hvor fokus er på dialog og forandring. Det empiriske fundament består af observationer af 24

vejledningssamtaler samt samtaler (interviews) med 8 vejledere og 10 elever.

Undersøgelsen er foretaget af Jamshid Gholamian i perioden september 2015 og frem til maj 2016 og involverer tre gymnasier i København og omegn

Analyse

Vi har valgt at strukturere analysen med inspiration af Bakhtins (2009) teori om talegenre. Genrer er bestemte former for sprogbrug og har fælles træk, hvad angår *indhold, opbygning og stil*, der knyttes til den specifikke konteksts samtalepraksis. I det følgende vil vi efter en kort beskrivelse af generelle træk ved samtalerne opbygning og indhold foretage en analyse af vejlederes og elevers sproglige stil med fokus på to situationer i vejledningssamtalerne: 1) afklaring af årsager til elevers mangelfulde studieaktiviteter (højt fravær og manglende skriftlige afleveringer), 2) løsningsforslag: ideer til forøgelse af elevens studieaktivitet.

Det er vigtigt at påpege, at de eksempler, som vi inddrager, har til formål at underbygge artiklens teoretiske argumenter. Vi viser dybtgående dialogiske analyser af ytringers monologiske og dialogiske momenter (ytringers centraliserende og decentraliserende bevægelser), med det formål at undersøge, hvornår elevers og vejlederes sprogbrug åbner op eller lukker ned for dialog. Det skal nævnes, at vi også inddrager en række af Bakhtins dialoganalytiske begreber i analyserne fx *intonation*. Dette vil sige verbale og nonverbale vurderende, bedømmende og evaluerende udtryksformer, som tit og ofte retter sig mod den anden person og dermed kan komme til at virke som identitetskonstruerende diskurser. I dialogsekvenserne anvender vi betegnelsen 'V' for vejledere og 'E' for elever.

Samtalers opbygning og indhold

Alle de observerede samtaler foregik på vejlederes kontor. Eleverne var enten blevet indkaldt til samtaler eller blevet henvist af en lærer. Men der var også elever, der selv dukkede op og bad om en samtale. Nogle elever havde fået en advarsel i deres tidligere samtaler. Samtalerne var opbygget således, at vejlederne først præsenterede samtaleformålet, som oftest handlede om den enkelte elevs studiemæssige aktiviteter herunder fravær og dets årsager. Dernæst drejede samtalerne sig om mulige løsningsforslag for, hvordan fraværet kunne nedbringes samt informationer om skolens understøttende indsatser, fx lektiehjælp.

Analyse 1. Afklaring af årsager til elevers mangelfulde studieaktiviteter

Eksempel 1. mandlig elev

Dette eksempel er en vejledningssamtale, hvor eleven (en dreng) selv henvender sig til vejlederen og beder om en samtale. Eksemplet viser en monologisk vejledning, hvor fokus er på elevens handlinger, hvilket bevirker, at elevens stemme ikke aktiviseres i samtalen. Eleven fortæller indledningsvis, hvorfor han ønsker vejledning og begrundet det med manglende afleveringer. Vejlederen undersøger elevens fraværsmønstre og afleveringer på sin PC og vender tilbage til eleven ved at spørge:

V: *Det er ikke fordi, I har så mange, så burde der være mulighed for, du fik lavet dem.*

E: *Ja, det ved jeg godt. Det er bare mig, der er doven, og så noget derhjemme og sådan noget*

V: *hvorfor kan du ikke lave noget derhjemme? Hvad skal der til, hvad skal der til, for det bliver bedre ud over, at du siger, du er lidt doven, men hvad kan hjælpe dig videre? Vi skal finde en eller anden rytme, så du kommer ind i et rigtig godt flow, så du fik lavet dem, ikke os'? Hvad skal der til, hvad kan hjælpe dig, tænker du? Er der noget, der kan hjælpe dig? Er det mig, der skal slå dig oven i hovedet, eller hva'?*

E: *Ikke noget jeg lige kan. Lige nu kan jeg ikke komme i tanker om noget, der kan hjælpe mig.*

Vejlederen (V) forsøger først på autoritativ vis at konstruere en "sandhed" omkring opgavers omfang, og det dertil estimerede tidsforbrug: *det er ikke fordi, I har så mange*. Men ytringen bærer samtidig en personlig vurderende intonation, som virker som en form for monologisk konstruktion af eleven som en person, som ikke er i stand til at udvise personlig ansvarlighed og det nødvendige engagement til at levere sine opgaver til tiden: *så burde der være mulighed for, du fik lavet dem*. Det er ikke sikkert, at vejlederen er bevidst om sin positionering af eleven. Men eleven fornemmer og afkoder denne intonation og anerkender og underkaster sig vejlederens monologiske konstruktion: *ja, det ved jeg godt. Det er bare mig, der er doven*. Men eleven forsøger samtidigt at frigøre sig fra denne position ved at sige: *og så noget derhjemme*. Elevens ytring som helhed illustrerer det, som Bakhtin (1984) beskriver som smuthuladressat (en indirekte invitation til dialog eller håb om en dialogisk åbning). På den ene side giver eleven en "tilståelse" (jeg er doven), på den anden side håber eleven på en dialogisk åbning, hvor samtalefokus kan flyttes fra dennes studieaktivitet til mulige udfordringer i hjemmet. Vejlederens respons viser på overfladen, at vedkommende tager imod elevens dialogiske åbning ved at

spørge: *hvorfor kan du ikke lave noget derhjemme?* Men vejlederen flytter hurtigt fokus ved at stille flere bagudrettede spørgsmål, der retter sig mod elevens fravær og manglende afleveringer (altså elevens handlinger), hvilket vejlederen understreger med sit sidste spørgsmål: *Er det mig, der skal slå dig oven i hovedet?* Elevens svar på vejlederens spørgsmål er en interessant ytring. På overfladen er den en enstemmig lukket monologisk ytring: *Lige nu kan jeg ikke komme i tanker om noget, der kan hjælpe mig.*

Sætter vi denne ytring i den konkrete samtalekontekst og elevens egne anmodning om en samtale, vil det sige, at eleven reelt beder om en dialog, der kan kaste lys over hans handlemuligheder. Dvs. at ytringen rummer en smuthuladressat og er udtryk for et håb om, at nogen vil høre hans ord og indfange hans intention med henvendelsen. Eleven kan have håbet på, at vejlederen kunne have indfanget denne betydning og have ændret samtalens fokus fra opgaver til forhold derhjemme. Dette ville have givet vejlederen mulighed for at erhverve sig viden om, hvordan tilværelsen ser ud fra elevens perspektiv og dermed mulighed for afklaring af, hvilket vejledningsbehov eleven måtte have.

Eksempel 2. Mandlig elev, som er indkaldt til samtale grundet højt fravær

V: *Hvis man ikke kendte dig, hvis det nu bare var en, der præsenterede mig for det der statistik, ikke, og jeg skulle være lidt smart, ikke, så kunne jeg jo godt finde på at sige: nå, der er en professionel 10% rytter. Det er sådan én, der lige ved, hvor meget man kan tillade sig at være væk, før der kommer konsekvenser og så øh, kører efter det; jeg kan godt tillade mig at gå lidt tidligt i dag, jeg behøver ikke at komme til de timer. Var det sådan, det var?*

Ytringen som helhed er udtryk for det, som Bakhtin kalder for en *polemisk skjult dialog* med et sideblik til eleven, hvor der høres mange stemmer, som både modsiger og støtter hinanden på samme tid. Vi har vejlederens stemme, som er svagt repræsenteret, en imaginær anden persons stemme, som gør brug af ironi og parodi, samt elevens stemme som kommer til udtryk gennem vejlederens efterligning af hans stemme (*jeg kan godt tillade mig at gå lidt tidligt i dag, jeg behøver ikke at komme til de timer*). Ytringen indeholder også en intonation, der på kritisk vis stiller spørgsmål ved elevens intentioner - en mistæneliggørelse. Vejlederens formål er naturligvis at provokere en respons hos eleven, og det understreger vejlederen med sin egen stemme: *var det sådan det var?* Med dette spørgsmål overlader vejlederen scenen til eleven. Under samtalen viste det sig, at eleven, på grund af uro i hjemmet forårsaget af hans små søskende, valgte at gå tidlig hjem, så han kunne lave sine lektier i ro, før de kom hjem. Eleven fortæller endvidere, at han derfor er flyttet hjemmefra, og resultatet også kan ses i hans senere tids mindre fravær, hvilket

vejlederen bekræfter. Eksemplet viser, hvordan monologisk og dialogiske momenter kan kombineres i en vejledningssamtale og på den måde fremprovokerer en refleksiv respons hos eleven. Selvom provokation er et dialogisk greb, som tvinger den anden til at åbne op, er det vigtigt at understrege, at provokation i form af ironiske og parodiske ytringer skal være fri fra nedladende og nedvurderende ord, der retter sig mod personen. I dette eksempel er det den imaginære andens stemme, som har ansvaret for den sarkastiske mistæneliggørelse af eleven og ikke vejlederens egen stemme. Vejlederens stemme søger blot elevens egne ord om fortællingens sandhedsværdi.

Situation 2. Løsningsforslag: ideer til forøgelse af elevens studieaktivitet

Det er vejlederne, der enstemmigt dominerer denne fase af vejledning. Vejlederne er de aktive parter, som via refleksioner på elevers vegne forsøger at rådgive dem i, hvad de skal gøre for at ændre på deres fravær og studiemæssige aktiviteter. Vejlederes ytringer rettes mod elevers handlinger og ikke deres egne refleksioner og tanker om, hvilke løsninger vil være mest egnede for dem omstændighederne taget i betragtning.

Eksempel 1. Mandlig elev, som er indkaldt til samtale grundet højt fravær

V: *Du skal simpelthen passe din skole, og så skal du bare hele tiden huske dig selv på, når det, – lyset er på vej igen, ikk, (E: Ja), det hjælper på vores alle sammens humør (E: Mm), og lige om lidt, så kommer der forhåbentligt nogle varmegrader (E: Det håber jeg), så kan vi holde ud. Du begynder at ku se i øjnene 3½ måned, så er der læseferie, og du har faktisk også haft nogle små succeser (E: Mm), du har fået nogle karakterer, jeg ved ikke om det er bedre, end du har forventet, men i hvert fald nogle karakterer, du kan være bekendt. Og du ved også godt, tilstedeværelse er det som tæller for lærerne. De har det svært med at bedømme elever, der aldrig er i deres timer (E: Yes), de tror, det er mangel på interesse. Så hvis du skal gøre det afgjort bedste for dig selv nu, så er det simpelthen bare og sige, nu bider jeg min studentereksamen i låret (E: Mm) i de sidste 3½ måned, og du sætter dig foran i bussen, og du begynder og have hånden op – du er med, og du viser mig i øjnene, jeg er her, og jeg er på, så kan du virkeligt slutte med bedre resultat (E: 100 %) end du havde forventet, fordi du på ingen måde er dum. Alle ser rigtig gerne, at du kommer hele vejen igennem (E: Mm).*

Ordene i parentes er elevens stemme, som er meget svagt repræsenteret og blot udtrykker en anerkendelse og bekræftelse af vejlederens ord. Konkret betyder det, at vejlederen begrundes og knytter elevens fravær og dets årsager til den lange danske vinter og dennes mulige påvirkning på vores ”*alle sammens humør*”. Altså en

implicit legitimering og anerkendelse af elevens fravær. For at understrege vigtigheden af sine monologiske opdragende ord støtter vejlederen sig til andre hierarkier og autoriteter på skolen: lærerne og alle andre, som ønsker det bedste for eleven. Lærernes position og stemme stiliseres (efterlignes) også: *du er med, og du viser mig i øjnene, jeg er her, og jeg er på*. Således argumenterer vejlederen for, hvilken type elev, lærerne helst vil se i deres klasser.

Eksempel 2. S2. En mandlig elev, som selv henvender sig og beder om en samtale. Han fortæller på en intens og emotionel måde, hvor tårer også glider ned ad hans kinder, om sin situation præget af manglende søvn, forstyrrende tanker og problemer i hjemmet. Vejlederens fokus rettes først og fremmest mod elevens fravær og fremsætter følgende forslag om, hvad eleven skal gøre:

V: Når du ikke kommer af sted, så får du ikke den læring – så du får ikke nogen læring, og næste gang du kommer, så ved du ikke, hvad der er sket forrige gang. Når du ikke kommer, så bliver det endnu mere svært, så kan du ikke lægge det lag ovenpå. Den cirkel du skaber, er en dårlig cirkel... tænk på, hvad der virker, og hvad der ikke virker. Prøv at tænke på den positive cirkel. Jo flere gange du skubber dig selv og kommer af sted jo bedre bliver den positive cirkel, at man godt kan finde ud af, hvad der sker. Man kan også finde ud af, hvad der skete sidste gang, og så får du lagt et lag på, så bliver (det) ikke så forfærdeligt at komme tredje gang, nu forstår du endnu bedre.

Vejlederen beskriver, hvilke konsekvenser såvel positive som negative, der er forbundet med fravær eller deltagelse i klassen. Vejlederen har naturligvis ret i sin analyse, men det er ikke elevens analyse. Hvad der er væsentligt i dette eksempel er, at det er eleven, der er initiativtager og selv henvender sig og beder om en samtale. Ser vi samlet på disse eksempler, rejser der følgende spørgsmål: Er der noget i vejlederes fortællinger, som er fjernt fra elevers egne forståelser? Har en elev, der går fx i 3G brug for at vide, hvilken type elev lærerne foretrækker? Har elever, der er ved at afslutte deres gymnasiale uddannelser, brug for at vide, hvilke konsekvenser en høj fraværsprocent har for deres læringsmæssige udvikling?

Vejlederes refleksioner kan forstås som deres empatiske orientering mod eleverne. Men empatien kommer til at besætte elevers egne responspositioner og ansvarlighed. De mister simpelthen retten til at deltage i dialogen. I en sådan vejledningspraksis har elever kun en mulighed: at nikke anerkendende til vejleders monologiske beskrivelser af, hvordan verden hænger sammen. Med andre ord formår vejlederes monologiske refleksioner og råd ikke at gå bagom elevers egne

ord og befrugte disse med nye indsigter således, at eleverne selv på en selvstændig, kreativ og refleksiv måde kan udforme en ny forståelse af vejleders ord, hvilket vil sige at udvikle deres egne indre overbevisende ord. Spørger vi eleverne, hvordan de vurderer vejledningssamtalers læringsmæssige potentielle, får vi følgende svar:

E1: Jeg får ikke noget ud af det, folk siger til mig, nu skal du få dit fravær ned, det ved jeg selv... samtaler med vejledere motiverer mig ikke.. hvis jeg skal til en samtale med en vejleder, og hun skal motivere mig, så ærligt, det motiverer mig ikke. Jeg nikker bare, og får det overstået, så går jeg tilbage til min klasse.

E2: Samtalen med hende, det virker i en uge, en advarsel virker i en måned, så holder det op.

E.3: Nogle gange så er der elever, der snakker i munden på deres vejledere, for ligesom for det til at fungere. Kan du forstå, hvad jeg mener?

Elevernes vurderinger peger mod en forkastelse af den monologiske vejledningspraksis, som en produktiv kraft, der kan frembringe noget nyt. Med andre ord skaber denne praksis ikke tilstrækkeligt rum, der kan udfordre og involvere elevernes egne refleksioner og tanker i en samskabende forståelsesproces.

Diskussion og afrunding

Vejledning er en skabende dialogisk proces og forudsætter både elevers og vejleders aktive deltagelse i meningsskabelsesprocessen. Vejleders autoritet i en dialogisk vejledning betinger deres kapacitet til at facilitere refleksion og tænkning. Det bedste ensidige monologiske vejledning, som også kan forstås som en empatisk orienteret vejledning, kan gøre, er, at skabe en kortsigtet handlingsændring hos eleven. Selv truslen om udsnidning mister sin kraft efter kort tid. Den kan ikke forårsage en refleksiv læringsproces, som kan danne baggrund for langsigtede handlingsændringer – personlig frihed.

Når elever møder vejleders ”overfokusering” på fravær, manglende afleveringer, samt vejleders manglende aktive respons på deres ord, fx når de inddrager forhold, der knytter sig til hjemmet, vælger de at melde sig ud af dialogen ved at nikke, gengive og bekræfte vejleders ord og refleksioner på deres egne vegne. Rettere sagt, er det vejleders monologiske dominans, som fremprovokerer en sådan reaktion hos eleverne. Vi kalder elevers bekræftende reaktioner som en diskursiv flugt, dvs. elevers forsøg på at frigøre sig fra vejleders monologiske dominans. Der er således behov for, at der bliver skabt et udfordrende og involverende vejledningsrum, hvor elevers stemmer på aktiv vis kan komme i spil. Men den behøver nødvendigvis ikke kun at være baseret på en mundtlig samtalepraksis. Inspireret af Bakhtin (1995) vil vi argumentere for en kombination af mundtlig og

skriftlig vejledningspraksis, hvor eleven får tid til at foretage refleksioner af en refleksion (Bakhtin 1995:54). Med andre ord skal eleven udfordres til at foretage en refleksion over vejlederens ord og egne refleksioner over den situation, han/hun befinder sig i herunder de mulige sociokulturelle muligheder og begrænsninger, som omgiver ham/hende. Den skriftlige refleksion bliver således til en erkendelsesproces, hvor eleven på baggrund af en aktiv og kreativ evaluering af sin egen situation udvikler sit indre overbevisende ord. Elevens skriftlige respons kan derfor give vejlederen muligheden for at forstå og fornemme mennesket bag teksten. En nødvendig viden som vejlederen kan anvende i en samskabende forståelsesproces for i samarbejde med eleven at fastsætte mål for, hvordan han/hun kan genfinde sin position som lærende. Vejledere har ikke brug for statiske kulturkompetencer men kompetencer som kreativ lytning og sproglig sensitivitet (Gholamian 2017).

Artikel 3. Rejsen som gymnasieelev – Fra kulturel til sproglig sensitivitet i interkulturel vejledning

Jamshid Gholamian, Aalborg Universitet, København

Artiklens status: Accepteret og under udgivelse i Scandinavian Journal of Intercultural theory and practice – FLEKS

Abstract

The purpose of this article is to investigate how "at risk" students with ethnic minority backgrounds construct themselves in counseling conversations, as well as the importance of this construction for their journey through high school. The article's research interest is to shift the view from culture and ethnicity to the participants' utterances (language in use), and to investigate how this change of view can contribute to the intercultural counseling. The article is inspired by Mikhail Bakhtin's dialogism with focus on two of his concepts: Utterance and Chronotope (socio-cultural representation conditioned by time and space). The article is based on a study conducted at three high schools in Copenhagen. Based on a critical approach to intercultural counseling the article argues for a processual based linguistic sensitivity as a communicative competence in counseling conversations in intercultural contexts.

Keywords: Intercultural Counseling, cultural sensitivity, language based sensitivity, Dialogue, at risk students, dialogic/chronotopic analysis, Bakhtin

Abstrakt

Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan "frafaldstruede" gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund konstruerer sig selv i vejledningssamtaler, samt denne konstruktions betydning for deres rejse gennem gymnasietiden. Artiklens forskningsmæssige interesse er at flytte blikket fra kultur og etnicitet til deltagernes ytringer med det formål at undersøge, hvordan dette blikskifte kan bidrage til det interkulturelle vejledningsforskningsfelt. Teoretisk er artiklen inspireret af Mikhail Bakhtins dialogisme⁴⁷ med fokus på to af hans begreber: Ytring og kronotop (sociokulturel repræsentation betinget af tid og rum). Artiklen er baseret på en undersøgelse, foretaget på tre gymnasier i København og omegn. På baggrund af en kritisk tilgang til interkulturel vejledning samt

⁴⁷ Holquist (1983) bruger Dialogisme som en samlet betegnelse for Bakhtins samlede teorier.

kronotopisk/dialogiske analyser af udvalgte elevfortællinger argumenterer artiklen for en processuelt baseret sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i vejledningssamtaler i interkulturelle kontekster.

Keywords: interkulturel vejledning, kulturel sensitivitet, sproglig sensitivitet, dialog, Bakhtin, at risk students, dialogisk/kronotopisk analyse

Nothing conclusive has yet taken place in the world, the ultimate word of the world and about the world has not yet been spoken, the world is open and free, everything is still in the future and will always be in future... The whole is not a finished entity; it is always a relationship, (Bakhtin; 1984, p.166).

Introduktion

Frafaldsproblematikken i ungdomsuddannelser udgør en stor udfordring for den enkelte unge og for samfundet som helhed. Frafald er ikke kun et problem i den danske uddannelseskontekst, men er også et stort problem internationalt. F.eks. taler man i USA om "high school dropout epidemic"⁴⁸ og i Sverige kaldes det for "utanförskap"⁴⁹ - altså fremmedgørelse eller at stå udenfor.

Flere undersøgelser dokumenterer årsager og forklaringer på frafald. Personlige, sociale, faglige, familiemæssige og etniske baggrunde fremhæves ofte som vigtige årsager til elevers frafald (Jensen & Jensen 2005; Jørgensen 2011; Humlum & Jensen 2010; Fernandez 1989; Fry 2003; Rumberger 2004; Rumberger & Lim 2008). Etniske minoritets elever med ikke-vestlig baggrund har en markant højere risiko for at falde fra uddannelser, sammenlignet med elever med dansk baggrund (Jensen & Jensen 2005, Humlum & Jensen 2010). Statistisk materiale fra Undervisningsministeriet (2009) viser, at 65 % mandlige og 70 % kvindelige elever med en etnisk minoritetsbaggrund (indvandrere og efterkommere) fuldfører en gymnasieuddannelse⁵⁰. I modsætning hertil fuldfører 81 % mandlige og 86 % kvindelige elever med etnisk dansk baggrund en gymnasieuddannelse. Inspireret af Rumberger et. al. (2004; 2008) mener jeg, at frafald er en proces, som i en skolemæssig kontekst bl.a. kommer til udtryk gennem et øget fravær karakteriseret med fravær fra og i timerne⁵¹. Dette vil sige en høj fraværprocent, en utilstrækkelig

⁴⁸ Civic Enterprises (2006).

⁴⁹ Tema Nord (2010) Frafald i uddanning for 16-20 åringer i Norden 2010.

⁵⁰ Ifølge tal fra Undervisningsministeriet (2009) fuldfører 24 % piger og 30 % drenge med etnisk minoritetsbaggrund ikke deres almenlige gymnasiale uddannelse. Tendensen er stærkere på HF, hvor 32 % piger og 37 % drenge med etnisk minoritetsbaggrund ikke fuldfører deres uddannelse.

⁵¹ Jonasson (2011) definerer fravær på to måder: fra og i timerne.

studiemæssig aktivitet og/eller en kombination af disse to. I frafaldsforskning betegnes denne gruppe elever som "at risk students"⁵², hvilket vil sige, at der er risiko for, at elever tilhørende denne gruppe ikke formår at fuldføre deres uddannelse. Det er frafaldsforebyggende vejledningssamtaler med "at risk students" med etnisk minoritetsbaggrund, som jeg har undersøgt på tre gymnasier i København og omegn. Undersøgelsen er baseret på observationer af vejledningssamtaler samt samtaler med elever og vejledere⁵³. I denne artikel er mit fokus på elevers egne fortællinger og selvkonstruktioner som en rejse gennem gymnasiet. Jeg inddrager og analyserer to elevfortællinger. Metaforen rejse beskriver to biografiske poler: Starten på gymnasiet og processen frem mod afslutning af gymnasieuddannelsen. Metaforen kan også forstås som den vej, der binder disse to poler sammen, og er en illustration på sociale rum, hvor forskellige mennesker mødes, gensidigt påvirker hinanden, befrugter hinanden med nye tanker og ideer, skaber mulighedsrum for gensidig udvikling eller gensidigt reducerer hinandens udviklingsmuligheder. Formålet med artiklen er at give eleverne en stemme og dermed at undersøge, hvordan unge elever med etnisk minoritetsbaggrund gennem deres fortællinger italesætter den verden, som de sanser, føler, erfarer og lever i.

Min forskningsmæssige interesse har været koncentreret om at flytte blikket fra kultur og etnicitet til individets (den enkelte elevs) ytringer med det formål at undersøge, hvordan dette blikskifte kan bidrage til det interkulturelle vejlednings forskningsfelt. Teoretisk henter jeg inspiration hos den russiske filosof, kommunikations- og litteraturteoretiker Mikhail Bakhtins dialogisme. Bakhtins dialogiske teori bygger på en simultan opposition mellem selvet og andre, hvilket vil sige en orientering mod en dynamisk forståelse af forskelle og spændinger i kommunikative begivenheder. I denne artikel anvender jeg to af Bakhtins centrale begreber: ytring og kronotop (som refererer til selvets sociokulturelle repræsentation betinget af tid og rum). Denne kombination er utraditionel i bakhtinsk-inspireret forskning. Mit valg af denne kombination bunder i mit ønske om at kunne indfange både ytringens polyfoniske⁵⁴ karakter – ytringens flerstemmighed, og de hertil knyttede tideslige og stedslige dimensioner af elevers konstruktioner af selvet, som

⁵² At risk refererer til aspekter af elevers baggrund og miljø, som kan lede til en højere risiko for ikke at gennemføre uddannelsen (Suh, Suh & Houston 2007).

⁵³ Jeg har foretaget observationer af 24 samtaler. Jeg har gennemført interviews og samtaler med otte vejledere og 10 elever. I denne artikel inddrager jeg to fortællinger.

⁵⁴ Polyfoni er et begreb som Bakhtin låner fra musikvidenskab. En orkester består af mange forskellige instrumenter med hver sin lyd, men de skaber tilsammen en kunstnerisk helhed baseret på forskellighed. For Bakhtin er en ytring (en roman) også polyfonisk i kraft af eksistensen af forskellige sociale sprog og diskurser.

kan betegnes som kronotopisk identitet. Denne kombination er inspireret af Bakhtins ide om, at meningsskabelse er bestemt af tid og rum – en kronotopisk proces: *Every entry into the sphere of meaning is accomplished through the gate of the chronotope* (Bakhtin 1981, p.258). Formålet med dialogisk/kronotopisk analyse er at synliggøre forskellige aspekter af subjektets liv, dets potentialer, ressourcer og begrænsninger, som måske har været usynlig for subjektet. Kronotopiske analyser anvendes normalt i litteraturstudier, men i de senere år er der kommet øget opmærksomhed omkring dialogisk og/eller kronotopiske studier af konstruktion af selvet (dialogisk narrativ studier): i psykologi og sygdomsbehandling: Frank 2005 og 2014, Henriksen 2014, Hicks 2009, Sullivan 2007, Sullivan & McCarthy 2005, i Jura: Valverde 2015, i uddannelsesforskning: Brown & Renshaw 2006, Crossley 2007 og i antropologiske studier: Skinner, Valsiner & Holland 2001 og Peeren 2008.

Artiklen er struktureret i to dele: i den første del positioneres artiklens forskningsmæssige felt – det interkulturelle vejlednings forskningsfelt. Dernæst argumenterer jeg, inspireret af Bakhtins dialogisme, for nødvendigheden af at flytte fokus fra kulturel sensitivitet til sproglig sensitivitet i interkulturelle vejledningssamtaler. Anden del af artiklen fokuserer på, hvilken viden der kan tilegnes, når blikket orienterer sig mod elevers ytringer, hvilke identiteter konstrueres og hvilken betydning vil disse identiteter have for den enkelte unge i en vejledningssammenhæng. Jeg indleder med en introduktion til Bakhtins teorier om ytring og kronotop, hvilke udgør artiklens teoretisk/analytiske blik. Analysens fund danner baggrund for en diskussion, hvor jeg på baggrund af analytiske indsigter mere konkret argumenterer for sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i interkulturelle vejledningssamtaler.

Del 1. Artiklens forskningsmæssige positionering

Som nævnt, skriver artiklen sig ind i det interkulturelle vejlednings forskningsfelt, som består af mange forskellige teoretiske perspektiver og benævnelser: Cross Cultural Counseling (Pedersen et al. 1996, Sue & Sue 1990), Multikulturel vejledning (Sue, Arredondo & McDavis 1992, Sue & Ivey 1996, Launikari & Puukari 2005), Interkulturel vejledning (Patterson 1978), Transkulturel vejledning (Mahatani 1999, d'Ardenne & Mahtani 1999, Eleftheridou 1998). Fælles for disse teoretiske perspektiver er en fokusering på vejlederes arbejde med og relation til forskellige kulturelle, racemæssige⁵⁵ og etniske minoritetsgrupper. Ifølge Launikari

⁵⁵ Jeg forholder mig kritisk til begrebet race og dets anvendelse som en analytisk kategori. Begrebet race er ikke et videnskabeligt begreb, men kan siges at være baseret på tro, og at denne tro kan findes i nogle samfund og kulturer (Eriksen &

og Puukari (2005) refererer interkulturel vejledning til *"supporting and helping activities where the counsellor/s and counselee/s are different from each other in terms of ethnicity, race, culture, etc...multicultural counselling implies the recognition of the major impact the culture has on us as human being"*. (Launikari & Puukari 2005, p.29-30). Med andre ord søger interkulturel vejledning, på baggrund i en forståelse af vejledningssøgeres kulturelle, etniske og racemæssige identiteter og behov, at etablere kulturspecifikke hjælpeforanstaltninger. De fleste teoretiske perspektiver om interkulturel vejledning er blevet udviklet og bygger på erfaringer fra den nordamerikanske kontekst. I denne sammenhæng argumenteres for, at arbejdet med kultur i vejledningsmæssige sammenhænge har været problematisk, idet vejledningsfeltet har været domineret af vestlig kultur med en stærk fokusering på individualisme (individualistisk præget kultur) og en forståelse af andre (etniske minoritetsgrupper) som tilhørende kollektivistiske kulturer, (Lago & Thompson 2001; Lago & Moodley 2001; Pedersen et al. 1996; Sue & Ivey 1996). Det interkulturelle forskningsfelt har i de senere år forsøgt også at inkorporere andre kategorier så som homoseksuelle og køn (Ibrahim & Heuer 2016) samt et perspektiv baseret på social justice (Ratts et al. 2016, Ibrahim & Heuer 2016). Fokus er her rettet mod minoritetsgrupper i bred forstand og ikke alene på etnicitet, race og kultur, selv om disse stadig udgør centrale fokusområder i interkulturel vejledning.

I Danmark er der tre publikationer, der kan relateres til interkulturelle vejledning. Den første publikation er et temahæfte ved titlen *Multikulturel Vejledning*, udgivet af Undervisningsministeriet og udarbejdet af Jacobsen og Søndergård (2002). Forfatterernes hovedbudskab er, at vejlederen bevidst skal arbejde med både indsigt i andre kulturer og forståelse af egen kultur med det formål at udvikle en kulturelreflekterende kompetence. Jacobsen og Søndergård bruger Gert Hofstedes⁵⁶

Sørheim 2005, p. 43). Blumer og Solomos (1998) fremhæver også implikationer ved at anvende racebegrebet i studier som en analytisk kategori og peger på begrebets paradoksel indhold. På den ene side er begrebet en ideologisk konstruktion og på den anden side eksisterer racisme og diskrimination i mange samfund. Endvidere fremhæver de, at begrebet race er udtryk for et forestillet fællesskab, defineret af andre.

⁵⁶ Hofstede forstår kultur som en form for mental programmering af mennesket. I sine tidligere publikationer opstillede han 4 kulturalanalytiske dimensioner for analyser af interkulturel kommunikation: individualisme/kollektivering, magtdistance, struktureringsbehov eller usikkerhedsundvigelse, samt maskulin/materiel dominans eller feminin/human dominans (Jensen 2013). Denne model er i de senere år blevet udvidet til en 6-trins model og inkluderer, udover ovenstående, tidsperspektivet og overbærende tilbageholdenhed.

kulturforståelse og kulturelle dimensioner til at vise, hvordan vejlederne kan erhverve sig viden om og indsigt i andre kulturer.

Den anden publikation er et litteraturstudium, udgivet af Undervisningsministeriet (2005) og udarbejdet af Sine Lehn et al., Center for Ligestillingsforskning Roskilde Universitet. Formålet med litteraturstudiet har bl.a. været at skabe et overblik over den viden, der findes om uddannelses- og erhvervsvejledning af unge med etnisk minoritetsbaggrund, hvor kønnet også medtænkes som en betydningsbærende faktor. Studiet tager, ifølge forfatterne, afsæt i det faktum, at de kønsmæssige og etniske aspekter af uddannelses- og erhvervsvejledningen kun i begrænset omfang behandles i vejledningslitteraturen. På baggrund af en gennemgang af tre udvalgte vejledningsteorier (personcentreret, eklektisk og konstruktivistisk vejledningsteori), som menes at have været meget udbredt i dansk vejledningspraksis, anbefaler Lehn et al. udvikling af en vejledningsteoretisk ramme, der kan indtænke køn og etnicitet.

Den tredje publikation er en antologi (2007) med titlen *Køn, Etnicitet og vejledning*, som i forskellige artikler behandler temaer som interkulturel kommunikation, vejledningsroller, forælderroller og mentorordning m.m. Antologien udspringer af et projekt om uddannelses- og erhvervsvejledning, som er støttet af EU's Equal Program og er gennemført af Center for Ligestillingsforskning ved Roskilde Universitet i samarbejde med Undervisningsministeriet og Wolthers Consult.

Kulturel sensitivitet i interkulturel vejledning

De interkulturelle vejledningsteorier orienterer sig enten mod en kulturspecifik tilgang (Emic) eller en universalistisk tilgang (Etic)⁵⁷. I den kulturspecifikke tilgang fokuseres på kulturelle forskelle, baseret på etnicitet og race, og argumenteres for, at der skal udvikles teorier og interventionsteknikker, der retter sig direkte mod specifikke sociale og kulturelle grupperinger. I den universalistiske tilgang fokuseres på ligheder blandt forskellige kulturer, og faren med stereotypering af andre kulturer fremhæves. Ligeledes fremhæver denne tilgang, at det ikke kun er vejledningssøgende, der har kulturelle perspektiver, men at vejlederne også har deres egne kulturelle bias. Trods forskellighederne er man i begge tilgange enige om, at vejledere skal udvikle kulturel sensitivitet som interkulturel kompetence, hvilken defineres som: "*1) counselors awareness of their own cultural values, biases, stereotype, and assumptions about human behavior, 2) counselors knowledge and understanding of the worldviews of minority or culturally different clients, 3) development of culturally appropriate intervention strategies in the counseling process*" (Sue & Ivey 1996, p:817-818).

⁵⁷ Se f.eks. Orozco et al. 2014

Denne definition indeholder flere implicitte antagelser: 1) at kulturel sensitivitet kan bidrage til succesfulde vejledningssamtaler, og at manglende kulturel sensitivitet vil resultere i det modsatte⁵⁸ 2) fokus lægges på vejledningssøgendes kulturer, hvilket kan indikere et essentialistisk kultursyn, der opfatter, at alle medlemmer af et socialt og kulturelt fællesskab mere eller mindre opfører sig på samme måde⁵⁹. Dette kommer især til udtryk, når der gives anvisninger til, hvordan man som vejleder kan aktivere sin kulturelsensitivitet i forbindelse med vejledning af hjælpssøgende fra forskellige sociale, etniske og kulturelle fællesskaber: afroamerikanere, asiatisk-amerikanere, folk fra Mellemøsten, homoseksuelle, spansktalende, osv. (Pedersen et al. 1996, Orozco et al. 2014). F.eks. skriver Wade og Bernstein (1991), at være kulturel sensitiv i forhold til afroamerikaner kræver, at opmærksomheden rettes mod a) etniske og klasse forskelle mellem vejlederen og vejledningssøgende, b) vejledningssøgendes etniske udvikling og c) vejledningssøgendes værdier (Wade & Bernstein i Ridley et al. 1994, p.126).

Inspireret af Bakhtin vil jeg argumentere for, at kategorier i form af kulturelt og etnisk tilhørsforhold beskriver overordnede forskelle mellem mennesker, men de kan ikke forudsige individers måder for deltagelse i en kommunikativ begivenhed – en vejledningssamtale. En sådan reducere af mangfoldighed inden for forskellige kulturelle grupperinger kan kun opfattes som udtryk for en reduktion af mange menneskers personligheder, hvilket gør minoritetsgrupperne til simple kategorier. Sådanne kategoriseringer ser jeg som udtryk for en monologisk konstruktion af andre, hvilket fra en dialogisk vinkel vil sige en materialisering og tingsliggørelse af andre. En sådan kategorisering kan hindre en konstruktiv vejledningssamtale og dermed forstyrre skabelse af en lærende og forandringskabende vejledning. Der er derfor brug for at bryde sådanne totalitære og simple kategoriseringer ved at lade vejledningssøgendes egne stemmer træde frem, hvilket vil sige at flytte fokus fra kulturelle og etniske baggrunde til vejledningssøgendes egne ytringer.

Kulturel sensitivitet i et dialogisk forståelsesperspektiv

Jeg ser kulturel sensitivitet i form af viden om og indsigt i egne og andres kulturelle diskurser og praksisser som første led i en forståelsesproces i en kommunikativ kulturel kontekst – en vejledningssamtale. Men det giver os blot en *passiv forståelse* (Bakhtin 1981, 1986) – en ensidig beskrivelse eller gengivelse af en kultur. Faren ved denne form for forståelse er, at vi bevidst eller ubevidst kan komme til at reproducere diskriminerende og stereotypificerende forestillinger om andre.

⁵⁸ Se f.eks. Ridley et al. 1994

⁵⁹ Jeg anerkender, at der kan eksistere specifikke problemstillinger, der kan have en relation til ens etniske eller gruppebaserede tilhørsforhold.

For at skabe basis for en forståelse af vejledningssøgendes problemer og hertil knyttede løsninger er det nødvendigt at gå bagom den passive forståelse og søge at opnå en *aktiv kreativ forståelse* (Bakhtin 1981, 1986), som kan betegnes som en gensidig læring, hvor deltagerne gennem interaktion finder frem til nye fælles betydninger og meninger. Således er fokus på kommunikation og interaktion og ikke på personen som en kulturel kategori.

It is impossible to master the inner man, to see and understand him by making him into an object of indifferent neutral analysis; ... only by addressing him dialogically... only in communion, in the interaction of one person with another, can the "man in man" be revealed, for others as well for oneself (Bakhtin 1984, p.252).

Set fra Bakhtins perspektiv kræver opnåelse af en kreativ forståelse i en interkulturel kontekst – i et kulturmøde, således dialogiske relationer i form af meningsmæssig udveksling og dialogiske aktiviteter og kompetencer bl.a. ved at stille autentisk/involverende spørgsmål, at udfordre, at provokere elevens refleksivitet m.m. Målet er, som Bakhtin skriver, at finde *The man in man* – den enkelte elevs forståelse af sin verden og de relationer han/hun indgår i, samt disse relationers betydning for dennes nutidige situation (rejsen gennem gymnasiet) og de hertil knyttede mulige fremtidige perspektiver og forandringer. Konkret betyder det, at vejledningssøgeren (eleven) er ekspert i og har viden om sit eget liv, og at vejlederen via dialogiske aktiviteter prøver at søge viden om, hvordan tilværelsen ser ud fra elevens perspektiv, herunder hvilke mulige urealiserede potentialer, der findes hos eleven. Der er således ikke tale om kulturelspecifikke kompetencer, men en forståelse af de forhold og omstændigheder, der omgiver eleven og som øver indflydelse på dennes skolemæssige aktiviteter. Etablering af en aktiv forståelse kræver, at vejledere fokuserer på elevens ord eller ytringer og ikke på etnicitet eller kulturelle/gruppebaserede tilhørsforhold. I en dialogisk relation vil enhver ytring (ethvert ord) være orienteret mod, søge efter og provokere et svarord. Svarordet eller responsen er fundamentet i etablering af en aktiv kreativ forståelse, som ifølge Bakhtin vokser gennem den meningsmæssige udveksling, der sker i interaktionen mellem ytringer (talesubjekter) i dialogen. Bakhtin (1981) formulerer det således: *"Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other"* (Bakhtin, 1981, p.282).

Sagt på en anden måde indgår forståelse og respons i en betinget afhængig relation i forhold til hinanden. Den dialogiske forandringskraft er derfor uløseligt forbundet

med den aktive forståelse. Man kan sige, at aktiv forståelse er udtryk for gensidig læring samtalepartnere imellem og ikke udtryk for en blanding eller sammensmeltning af meninger⁶⁰. Centralt i en sådan dialogisk interaktion er således deltagernes ytringer.

Del 2. Teoretiske ramme og analyse

Ytring udgør en kompleks og dynamisk analyseenhed i Bakhtins dialogisme. Ytringens dynamik vedrører dels dens *adressivitet*, dels det som Bakhtin (1981, 1984) kalder for *tostemmig diskurs*.

Each person's inner world and thought has its stabilized social audience that comprises the environment in which reasons, motives, values and so on are fashioned..., but in any cases, specific class and specific era limits that the ideal of addressee cannot go beyond. Orientation of the word toward the addressee has an extremely high significance. In point of fact, word is a two-sided act. It is determined equally by whose word it is and for whom it is meant. As a word it is precisely the product of the reciprocal relationship between speaker and listener, addresser and addressee. Each and every word expresses the "one" in relation to "other". I give myself verbal shape from another's point of view of the community to which I belong" (Volosinov 1973, p.86).

I en dialog vil enhver ytring være adresseret til nogen. Ordet i en levende dialog er, ifølge Bakhtin (1981), direkte, åbenlyst og orienteret mod et fremtidigt svarord. Ordet er ligeledes "et drama med tre deltagere (det er ikke en duet, – en trio)" (Bakhtin, 1995, p.62). Det vil sige, at bortset fra den konkrete (anden) adressat (vejlederen/eleven), kan en ytring bevidst eller ubevidst også henvende sig til en overadressat (den tredje) (Bakhtin, 1995:66). Med denne tredje adressat behøver, ifølge Bakhtin, (1986) ikke at være af mytisk eller metafysisk karakter, men et konstitutivt aspekt af ytringen som helhed, og kan fremanalyseres gennem en dybere analyse af ytringen. Bakhtin betegner også den tredje adressat som en smuthulsadressat (superadressat) og definerer det som følgende:

⁶⁰ Bakhtins dialogisme har et stort fokus på forskelle og opretholdelse af forskelle, hvilket vil sige, at dialogen ikke nødvendigvis skal opfattes som en søgen efter etablering af konsensus (i Habermas forståelse) eller sammensmeltning af horisonter (i Gadamer's forståelse).

Et smuthul er en mulighed, man har udrustet sig med for at forandre den yderste, endegyldige betydning af sit ord, hvis ordet efterlader et sådant smuthul, må dette uundgåeligt genspejles i dets struktur. Denne mulige, anden betydning, dvs. det smuthul, som lades tilbage, forfølger ordet som skygge. Ifølge sin betydning skal ordet med et smuthul være et sidste ord og udvise sig for at være et sådant, men det er i virkeligheden blot det næstsidste ord og sætter blot et vilkårligt, ikke endegyldigt punktum efter sig (Bakhtin citeret i Andersen & Lundquist 2003, p.7).

Et smuthul kan således forstås som en ytring, der adresseres til andre eventuelle lyttere (modtagere) end den konkrete modtager, og kan være udtryk for et råb om hjælp. F.eks. når en elev siger, *"Det er som om universet ikke vil have, at jeg skal have min studentereksamen"*. Det er ikke en ytring, der kun er adresseret til vejlederen, men den henvender sig også til andre potentielle modtagere og kan forstås som et råb om hjælp. Ytringen rummer samtidigt to stemmer og positioner: universet (en anden potential afsender) og elevens, hvilket samtidigt illustrerer et styrkeforhold mellem disse stemmer: "universets" forhindrende vilje og elevens forandringsorienterede vilje – at gennemføre sin uddannelse.

Tostemmig diskurs har en afgørende og central placering i Bakhtins dialogiske analyser, og Bakhtin understreger dennes vigtighed ved at kalde den *chief hero* (Bakhtin 1984, p.185). Tostemmige diskurser er internt dialogiseret, hvilket vil sige, at de udtrykker to forskellige diskurser, to stemmer og verdensanskuelser (f.eks. i det ovenstående eksempel). Ytringens tostemmighed kommer til udtryk på tre måder: 1) i form af parodi, ironi og komedie, som Bakhtin opfatter som personligt, grov og generaliserende former for tostemmighed, 2) i form af stilisering, hvor man efterligner den andens ord, og 3) som skjult dialog, hvilken er udtryk for "our capacity to "recreate" the voices of other participants in our own minds as part of an "inner" conversation with ourselves (sometimes while engaged in a parallel outer conversation with others)" (Sullivan 2011, p.58). Ifølge Andersen (2002) kan skjult dialog også betegnes som dialogisk ord med sideblik til det fremmede ord og illustrere en situation, hvor den anden eller den pågældende samtalepartner mangler, men denne samtalepartners stemme er til stede i autors (talesubjektets) diskurs, f.eks. når man taler skjult til en anden eller en tredje modtagere.

I en analytisk sammenhæng skal man således orientere sig mod ytringers komplekse relationelle indhold: Hvem siger noget? Hvilke stemmer kan høres? Hvilke relationer er mellem dem? Hvilke dialoger udspilles – (interne (skjulte) og eksterne) samt ytringers adressater. Et andet centralt element i analytisk sammenhæng er ytringens tidlige og stedlige dimensioner – kronotop.

Kronotop

Kronotop er oprindeligt et begreb, som Bakhtin hentede fra matematisk naturvidenskab, og som blev introduceret på baggrund af Einsteins relativitetsteori. Det er ikke den naturvidenskabelige dimension, der interesserer Bakhtin, men begrebet bruger han nærmere som en metafor til litteraturvidenskab⁶¹. Begrebet kronotop er af græsk oprindelse og illustrerer en sammensætning af kronos (tid) og topos (sted, rum), altså tidrum. Med dette begreb forsøger Bakhtin at skabe en samhørighed mellem rummet og tiden af studier af litteraturen: *"den væsentlige indbyrdes sammenhæng mellem tid- og rum-relationer, som litteraturen har tilegnet sig kunstnerisk, har vi valgt at kalde "kronotop"*. (Bakhtin 2006). Ifølge Bakhtin bestemmer kronotop det litterære værks kunstneriske enhed i dets forhold til den reelle virkelighed (Bakhtin 2006, p.161). Det kunstneriske element er et centralt fokuspunkt i hele Bakhtins forfatterskab og kommer til udtryk i f.eks. litteraturen, i konstruktion af selvet og i alle former for kommunikation. Den kunstneriske kronotop er kendetegnet ved en sammensmeltning af de rumlige og tidsmæssige forhold til et meningsfyldt og konkret hele. Bakhtin skriver, at tiden fastsættes, komprimeres og bliver kunstnerisk synlig. Rummet bliver også intensiveret og drages ind i tidens, plottets, og historiens bevægelse. Kronotop i litteraturen har en genremæssig betydning, og ifølge Bakhtin er genre og genrevarianterne bestemt af kronotopen. Endvidere mener Bakhtin, at kronotop i væsentlig grad bestemmer billedet af mennesket. (Bakhtin 2006). Bakhtin er således optaget af menneskets kunstneriske tilblivelse i romanen. Kort sagt *"mennesket kan igennem kunsten gestalte den tid og det rum, det lever i, og denne "tilegnelse" eller erobring kan aflæses i litteraturen, som dermed bliver et billede af "det virkelige historiske menneske" (dvs. menneskets erkendelse på et givet udviklingsniveau"*. (Bruhn 2005, p.151). Endvidere fremhæver Bruhn, at kronotop også kan forstås som et værktøj, der sætter mennesket i stand til at sanse og fremstille verden, samt gør det muligt for os at aflæse andre tiders tilgang til verden (Bruhn 2005, p.157).

⁶¹ Bakhtins kronotopiske teori er imidlertid også et brud med Kants ide om tiden og rummet som "transcendentale" anskuelsesformer. I en fodnote skriver Bakhtin, at han godtager Kants vurdering af rummet og tidens betydning i erkendelsesprocessen, men han forstår det ikke som transcendentale. For Bakhtin er Kants erkendende subjekt ikke et historisk væsen. Mennesket som historisk væsen ligger, ifølge Bruhn (2005), i hjertet af Bakhtins kronotopiske tekster: *"mennesket ændres over tid, i takt med og med indflydelse på den historiske udvikling. Bakhtin arbejder således med et nyt subjekt begreb, og kronotopiske analyser viser, hvordan menneskets tilgang til og fremstilling af tid og rum afgørende ændrer sig over tid"*. (Bruhn 2005, p.150). Det er netop menneskets tilgang til og fremstilling af tid og rum, der er kernen i Bakhtins kronotopiske studier.

Således kan kronotop også forstås som et kulturteoretisk perspektiv, som beskriver et fællesskabs sociale praksis og dets forståelse af verden i en given tid. Sagt på en anden måde, er kronotop som et sociokulturelt fænomen og repræsentations praksis; hvordan mennesket i en given epoke har levet sit liv, hvilke diskurser og sociale praksisser har været fremherskende og hvordan de repræsenteres i litteraturen. Der er således tale om menneskets kronotopiske konstruktion – kronotopisk identitet⁶². Dette vil sige, at fokus i den kronotopiske identitetskonstruktion er på, hvordan mennesket formes og udvikles over tid gennem sine faktiske (konkrete) bevægelser (aktiviteter, møder og interaktioner) i sociale rum. Denne kronotopiske identitetsforståelse adskiller sig væsentlig fra den traditionelle narrative tradition, hvis fokus er på individets egne fortællinger og selvkonstruktioner og som tildeler andre en passiv rolle⁶³. I modsætning hertil er fokus i kronotopiske analyser på menneskets relationelle tilblivelse, hvilket vil sige andres aktive bidrag i konstruktion af selvet, som kan indfanges i relationen mellem fortællingen og ytringen.

Bakhtin formulerer flere former for kronotoper og delkronotoper. Jeg vil ikke gennemgå de specifikke kronotoper her, men blot fremhæve Bakhtins centrale analytiske fund. Jeg inddrager og behandler relevante kronotoper samt dialogiske analytiske begreber løbende i de følgende analyser.

Bakhtins fokus i sine kronotopiske litteraturstudier er på tiden og dennes effekt på hovedpersonerne. Effekten beskrives som aflæsning af tidens spor på hovedpersonerne, hvilket vil sige, 1) om der er sket fysiske/biologiske ændringer, f.eks. om de er blevet ældre, 2) diskursive forandringer – om de har erhvervet sig ny viden gennem deres bevægelser og aktiviteter i rummet og 3) om tidens manglende effekt på hovedpersonen. Et andet centralt analytisk greb er hovedpersonernes initiativene eller mangel på samme. Det vil sige, om de træffer bevidste valg og handler derefter eller det er skæbnen (tilfældigheder), der driver handlingerne frem og i så fald, hvordan bevæger hovedpersonen sig så i rummet og hvad er hans/hendes reaktioner på det, der sker.

Kronotopisk dialogisk analyse af to udvalgte elevers fortællinger

Mit fokus i den følgende analyse er, inspireret af Bakhtins kronotopisk/analytiske fund, at undersøge, hvordan eleverne bevæger sig i rummet (deres konkrete aktiviteter, interaktioner og møder), hvilke dialoger udspilles, hvilke identiteter konstrueres, og hvilke spor (forandringer) har tiden sat hos dem, samt deres

⁶² Tygstrup (2000) knytter også kronotopisk identitet til de umiddelbare dimensioner i menneskelivet, sådan som det er organiseret inden for en given kulturel horisont (Tygstrup 2000:41).

⁶³ Se f.eks. Jabri (2005).

reaktioner (initiativene) på de begivenheder og udfordringer, som de møder i tilværelsen.

Fortælling 1. Barndomskronotopen – søgen efter en forsvundet barndom

Denne samtale er foregået mellem eleven og skolens coach/vejleder.

Hovedpersonen (S) går i 1. hf⁶⁴, er 20 år og er født og opvokset i Danmark. Han har en høj fraværspcent, og fraværet forekommer for det meste om morgenen. Han bor sammen med sin far og søskende.

Faren er for nylig blevet skilt fra sin anden kone. Faren og hovedpersonens mor blev skilt for mange år siden, da han var en lille dreng. Kort tid efter forældrenes skilsmisse forsvandt moren fra hans liv, og han har hverken haft kontakt med eller set sin mor, siden hun ”pludseligt” forsvandt. Han ved ikke, hvor moren er eller hvordan hun har det. Han lider af søvnproblemer og bruger rusmidler for at berolige sig selv og for at sove. Hovedpersonen taler ikke med nogen om sine problemer, heller ikke med sine søskende – lillebror og lillesøster. Under samtalen glider der stille tårer ned ad hans kinder. Han giver udtryk for store personlige, sociale, familiemæssige og økonomiske vanskeligheder. Hovedpersonen har en bil, og den bruger han også, ifølge vejlederen, til at køre rundt og lede efter sin mor.

Det centrale omdrejningspunkt i elevens fortælling er hans relation til moren, hvor afsavn og længsel er de vigtigste kendetegn. Fortællingen placerer sig inden for den tragedie-genre og for Bakhtin er tragedie, epic og lyrik enstemmige ord – monologiske ord.

Det er min mor, det er noget, der altid vil være der. Det lyder faktisk mærkeligt, når jeg siger det, men jeg drømmer, jeg har, jeg drømte faktisk, at jeg ledte efter min mor og kørte rundt efter hende. Når jeg sover, virker det som om, jeg sidder fast i min drøm. I min drøm er jeg stået op, men jeg sover.

Ved ytringen ”det er min mor, det er noget, der altid vil være der”, ophører hovedpersonen relationen til moren til det centrale plot i fortællingen. Således skabes der en tidslig og stedslig kobling mellem fortiden og nutiden. Der er gået mange år, siden moren forsvandt, men tiden har ikke sat nogen spor hos ham⁶⁵ – han

⁶⁴ HF er en toårige gymnasial uddannelse.

⁶⁵ I analyser af den antikke eventyr- og rejseroman finder Bakhtin, at tiden ikke sætter spor hos hovedpersonen, intet forandres, verden forbliver, sådan som den var i begyndelsen (af romanen). Hovedpersonens biografiske liv, følelser og alder forbliver uændret, selv om hovedpersonen har rejst og besøgt mange lande, og årene er gået.

nærer de samme følelser for sin mor, som han havde i sin barndom. Følelser, der knyttes til en fortid præget af brud på en barndoms- og ”familieidyl, og en ”virkelighed” præget af fraværet af den moderlige kærlighed. Barndommens kronotop er illustration på et brud af den idylliske kronotop. I den antikke og den ældre europæiske litteratur opstår der, ifølge Bakhtin (2006), fire typer idylliske kronotoper: kærlighedsidyllen, landbrugsarbejdets idyl, håndværksarbejdets idyl og familieidyllen. Menneskets liv i disse kronotopyper blev skitseret i harmoni med naturen – en nærmest rytmisk sammenkobling af menneskets liv med naturens liv. Men i de europæiske romaner fra 1800- og 1900-tallet fremstilles den idylliske verden i nedbrudt form, hvor idyllen ikke længere kan genetableres. Konsekvensen for den person, der søger familieidyllen i en sådan situation, er en udstødelse af idyllen, og som Henriksen (2014) skriver en længsel efter det tabte og trygge barndomshjem. Fortællingen konstruerer således på overfladen et billede af et menneske fyldt med konstant sorg, afsavn og længsel knyttet til tabet af moren og en nedbrudt familieidyl.

Ytringen rummer også en usikkerhed – en afdæmpet og eller tilbageholdende stil; ”*det lyder faktisk mærkeligt, når jeg siger det*”. Her tager ytringen højde for den andens respons og vurdering. Med tilbageholdenheden og usikkerheden forudsiger ytringen den andens (vejlederens) mulige oppositionelle vurdering af ham og kan være udtryk for ”a sense of shame or a fear that these judgments are true but yet contain a muffled challenge to them” (Bakhtin 1984 i Sullivan 2011, p.53). Ytringen er samtidig udtryk for en skjult dialog, altså ord med sideblik i retning af det fremmede ord. I en dialog er ordet rettet mod et svar (fremtidigt svar), og Bakhtin (1981, 2003) fremhæver, at ordet strukturerer sig i svarets retning og forventer et svar. I denne sammenhæng vil det sige, at ytringen sigter mod at påvirke den andens (vejlederens) vurdering af hovedpersonens selvkonstruktion⁶⁶.

Bilen har en symbolsk betydning for hovedpersonen. Den er ikke blot et transportmiddel til og fra skolen. Den virker også som et kronotopisk motiv og et konstituerende delelement i plottet. Bakhtin (2006) fremhæver, at kronotopiske motiver som møde/afsked (adskillelse), tab/eftersøgning /genfindelse indgår som delelementer i plottene og udgør de konstituerende elementer. Dette vil sige, at alle de aktiviteter, som han foretager sig i rummet – adskillelsen fra moren i barndommen, søgen efter moren og håbet om at genfinde hende, er med til at konstituere relationen som det centrale plot i fortællingen og måske årsagen til hans

⁶⁶ Ifølge Sullivan (2001) fremhæver Harré m.fl. (2009), at der skal rettes en særlig opmærksomhed mod, hvad de kalder for self-self dialoger, hvilke de forstår som en form for privat diskurs. (i Sullivan 2001, p.58).

utilstrækkelige aktive deltagelse i skolen. Men eleven giver under samtalen udtryk for et ønske om forandring af sin situation. Det sker ikke på en direkte måde. Det er heller ikke sikkert, at han selv er bevidst om sit ønske om hjælp til forandring af sin position.

Jeg kan ikke sætte låg på det. Jeg har tit mareridt og mens jeg sover, græder jeg. Mens jeg sover, græder jeg. Mens jeg sover, jeg kan se på min pude, og jeg har røde øjne. Det eneste jeg ønsker, det er bare fred på det punkt. Jeg tror, det vil hjælpe mig meget.

Ytringen illustrerer en intern dialog (skjult dialog) og indikerer et dialogisk styrkeforhold mellem to positioner, to meninger – på den ene side en ubeslutsomhed eller fravær af et aktivt personligt initiativ; ”Jeg kan ikke sætte låg på det”, og på den anden side et ønske om forandring; ”det eneste jeg ønsker, det er bare fred på det punkt”. Ytringen rummer også en smuthulsadressat. På overfladen lader ytringen til at være et sidste ord – en ultimativ dom, men bevarer samtidigt muligheden for at være næstsidste dom. ”Jeg kan ikke sætte låg på det, Det eneste jeg ønsker, det er bare fred på det punkt. Disse ytringer er udtryk for en ægte og ærlig tilståelse, som også er med til at pointere ovenstående argumentation om eksistensen af fraværet af en aktiv initiativevne. Men ytringen henvender sig samtidig til potentielle andre end til selvet og søger imødekommenhed og hjælp fra den anden (andre) for at befri sig fra den ”fastlåste situation”.

Den forandring, som ovenstående ytring forsøger at give udtryk for, illustrerer kronotop som tærskel, hvilket vil sige kronotopen for kriser og vendepunkt. Bakhtin fremhæver, at selve ordet tærskel har et metaforisk betydning i talesproget og optræder i forbindelse med et vendepunkt i livet, en krise, en livsvigtig beslutning, eller i sammenhæng med ubeslutsomhed og frygten for at overskride tærsklen (Bakhtin 2006, p.166). Og det er det, der præger fortællingen og er med til at konstituere eleven i sin relation til vejlederen som en person, der beder om hjælp til at foretage en ønsket forandring i den ”fastlåste situation”.

Fortællingen viser en selvkonstruktion præget af følelser og længsel, der knyttes til tabet af moren. De dialoger, der udspilles i samtalen, er stort set interne dialoger (skjult dialog), hvor han er andre for sig selv og udtrykker et styrkeforhold mellem to stemmer (to bevidstheder): den ene er Jeget (jeg for mig selv), som befinder sig i fortiden med hertil knyttede barndomsfølelser over tabet af moren, og den anden stemme (andre i mig) kæmper for frigørelse af den fastlåste situation – at frigøre sig for det stærke følelsesmæssige pres, der hviler på ham og er med til at hindre ham i at foretage nutidige valg og handlinger i de rum, han bevæger sig i. Dialogerne viser

også et ønske om hjælp til forandring – hjælp til at kunne kalibrere tidslige og stedslige dimensioner af hans aktiviteter og bevægelser. Dette vil sige, at hans aktiviteter i skolen forudsætter en hjælp, der kan understøtte hans evne til at tage initiativ således, at han med tiden selv kan blive i stand til at planlægge sine aktiviteter i de rum, han bevæger sig i – skolen og hjemmet m.m.

Fortælling 2. Prøvelseskronotop og ønsket om en kronotopisk identitetsmæssig forvandling

Samtalen med denne elev er ikke lydoptaget i sin helhed. Eleven ønskede ikke, at bestemte passager af hans fortælling skulle optages, hvorfor nedenstående tekst bygger på noter fra samtalen. Ytringer i kursiv er elevens egne ord, som dels er fra min samtale med ham, dels fra hans samtale med vejlederen.

Hovedpersonen er 20 år, går i 3. g og er født og opvokset i Danmark. Han bor sammen med sin familie bestående af mor, far og lillesøster. Hans ældre søskende (en bror og en søster) er i gang med videregående uddannelser. Han har altid ønsket sig at læse til ingeniør, og det er stadig hans mål. Han udtrykker dette ønske med stærk emotionel intonation. Han taler også om sit engagement og vilje til at gennemføre uddannelsen og drømmen om at få sin studenterhue. Trods mange daglige udfordringer møder han op i skolen hver dag, og hans fravær forekommer for det meste om morgenen (morgenmoduler). Ifølge studievejlederen afleverer han sine opgaver, selv om der kan forekomme forsinkelser, og lærerne beskriver ham som en elev, der udviser en god deltagelse i klassen. Hovedpersonens liv har i de senere år fået en radikal drejning. Barndommen beskrives som en idyllisk familiekronotop: *"den var meget normal barndom, klassisk – far, mor, søskende, skole, fodbold, hjem, venner, og sådan noget. Der har ikke været noget specielt?"*. Men trods denne idylliske beskrivelse sker der en forvandling af idyllen – en nedbrydning af idyllen. Hovedpersonen fortæller således om et konfliktfyldt forhold til faren. Om farens til tider upassende handlinger overfor ham. Om hans egen "løse" tilknytning til bandemiljøet. Om en voldsepisode på skolen samt om den efterfølgende dom han fik. Han har svært ved at sove om natten og bruger rusmidler for at falde til ro og for *"at dæmpe ned for tanker"*. Grundet spændinger og konfliktfyldte relationer i hjemmet har han i perioder opholdt sig og overnattet ude, dels hos venner og bekendte, dels på gaden – han har f.eks. overnattet i et møntvaskeri, i porten til en ejendom og i andre perioder har han været nødt til at opholde sig ude hele natten. Den identitetsmæssige forvandling startede, da eleven begyndte på gymnasiet:

Det var faktisk efter jeg kom på gymnasium, hvor man blev lidt mere selvstændig, hvor der ikke er nogen lærere, der sparker dig op og du kan komme der lidt ned ad bakken, hvor man sku tage sine egne valg og så noget. Det er sådan på gymnasium, hvis du ikke kommer, så får du bare fravær. Der er ikke nogen, der siger, hvorfor kommer du ikke. Det er, det er ikke godt for dig.

Alle disse begivenheder karakteriserer en tilværelse bestående af mange prøvelser, og illustrerer et tidsløst gab mellem to biografiske momenter: påbegyndelsen af skolelivet (folkeskolen) og rejsens destination – at afslutte skolelivet ved at gennemføre sin gymnasiale uddannelse og få sin studentereksamen. Ytringen i sin helhed illustrerer en skjult dialog (intern dialog) med flere stemmer (flerstemmig diskurs). Gennem denne interne dialog skaber eleven en distinktion mellem folkeskolens pædagogiske og sociale praksisser og gymnasiets. Gymnasiet som et sted, præget af ideen om selvstændighed og ”upersonlig” relationer: ”hvis du ikke kommer, så får du bare fravær. Der er ikke nogen, der siger, hvorfor kommer du ikke. Det er, det er ikke godt for dig”. Oppositionen⁶⁷ til gymnasium er folkeskolen, som konstrueres som et sted, hvor lærerne udviser omsorg og hjælpsomhed. Lærernes stemme stiliseres: *hvorfor kommer du ikke, det er ikke godt for dig*. Her konstrueres lærerne som de faderlige/moderlige figurer, som kan skabe sikkerhed og tryghed omkring én gennem monologisk autoritet. Ytringen som helhed udtrykker skabelsen af en følelse om en utryg verden, som dels begrundes med overgangen fra folkeskolen til gymnasiet, dels gennem konfliktfyldte familierelationer. Således gennemgår eleven mange prøvelser i form af overnatning i det fri, spændingsfeltet mellem familierelationer og bandemiljøet, hvilke tilsammen kommer til udtryk i form af en del fravær fra skolen. Disse prøvelser og påvirkninger præger ikke elevens vilje til at gennemføre sin uddannelse. I en samtale med vejlederen viser han tegn på ikke at kunne overskue sine handlemuligheder med henblik på at foretage et aktivt initiativ til planlægning af sin tid i forhold til en mulig forandring; *Det er som om universet ikke vil have, at jeg skal have min studentereksamen*. Hovedpersonen forholder sig således tilbageholdende og med en vis usikkerhed – en smuthulsadressat: Som nævnt tidligere er smuthul et ord, der kan forstås som et råb om hjælp: jeg kan ikke klare det hele selv (kæmpe på flere fronter – skolen, hjemmet og bandemiljøet). Dette udtrykker også det, som Bakhtin (1984) kalder for penetrative ord, hvor man håber, at omgivelserne (lytteren, samtalepartneren eller en

⁶⁷ Bakhtins dialogisme bygger på oppositionen mellem Jeget og Duet (den anden/andre). Denne opposition gør sig gældende i alle livets forhold, f.eks. i sproget, i sociale relationer, i kulturen, m.m. Oppositionen illustrerer også sprogets centripetale og centrifugale kræfter, dvs. centralisering og decentralisering.

tredje adressat) vil høre ens ord og anerkende ens frygt og bekymring og på den baggrund forsikre én om det modsatte (vi skal nok hjælpe dig). Dette vil sige, at man sigter mod andres positive bedømmelse og handling. Trods denne metafysiske beskrivelse forholder eleven sig dog konkret til de mulige fremtidige begivenheder og giver udtryk for, hvilke konsekvenser der kan være forbundet med en manglende gennemførelse af sin uddannelse; *”Livet vil bryde sammen, hvis jeg bliver smidt ud fra skolen. Det, der venter mig derude, er bander og kriminalitet”*.

Ytringen illustrerer et spændingsforhold mellem to stemmer: eleven, hvis fremtidige liv afhænger af skolens reaktion på hans fravær i form af en mulig udsmidning. På den anden side beder han om hjælp gennem en smuthuladressat: kan I ikke se mit ømme punkt – jeg kan have i kriminalitet, som jeg ikke ønsker eller som jeg ønsker hjælp til at frigøre mig fra.

Fortællingen illustrerer en kompleks historie, hvor eleven er udsat for flere prøvelser i form af problemfyldte relationer i hjemmet, tilknytning til bandemiljøet og hjemløshed. Elevens liv kan således betegnes som en kronotopisk krisetilstand – en udsat social position. Analysen viser en person (en elev), der er bevidst om sin socialt udsatte situation, men ønsker hjælp til at skabe en forandring i sit liv og dermed mulighed for at gennemføre sin uddannelse.

Mod en sproglig sensitivitet i interkulturel vejledning

Analysen viser ikke tegn på kulturspecifikke eller kulturbetingede handle- og adfærdsmønstre, men unge, som er i en socialt udsat situation med de dertil knyttede identiteter: frafaldstruede, hjemløs, sorg, fravær af aktiv initiativevne, nedbrudt familieidyl, og på tærsklen mellem krise og forandring. Det selv, som eleverne prøver at konstruere i samtalerne, er bundet til deres specifikke positioner i tid og relationer i de rum, de bevæger sig i. Men disse rum indeholder samtidigt potentialer for forandring, og eleverne viser, hvordan de flytter sig fra den ene position til en anden. Dette kommer især til udtryk i deres vilje til at gennemføre deres uddannelse, trods de sociale udfordringer de møder i deres dagligdag. Elevers bekræftelse af selvet som havende en svag social position (en svag stemme) lyder som en kontinuerlig skjult dialog med en anden – og den anden er dels dem selv (at udgøre andre for sig selv) og eller en dialog med sideblik til det fremmede ord, altså et smuthuladressat, hvilket i denne sammenhæng indikerer et råb om hjælp. I et dialogisk perspektiv er der tale om intentionelle ytringer, som søger vejlederes eller hvilken som helst anden persons empatiske anerkendelse af ens socialt betinget udsathed og dermed den andens forsikring om, at jeg har set dit ømme punkt og forsøger at yde den hjælp, der skal til for at få dig væk fra den krisetilstand, du befinder dig i, og over til en ønskelig tilstand – hjælp til at krydse tærsklen og dermed en fokusering på gennemførelse af uddannelsen. En central pointe i det

ovenstående er behovet for en empatisk anerkendelse. Vejlederne i min undersøgelse udviste en høj grad af empatisk anerkendelse af elevers fortællinger. Empati i form af evnen til at kunne sætte sig ind i samtalepartnerens situation og prøve at se verden fra dennes perspektiv er en vigtig kompetence i vejledning⁶⁸. I en bakhtinsk dialogisk sammenhæng udgør empati en vigtig komponent i etablering af en aktiv forståelsesproces, idet den giver et synsoverskud i relationen mellem to bevidstheder (to personer – vejleder og elev).

Synsoverskud – en empatisk orientering mod den anden

Synsoverskud er netop et begreb Bakhtin (1990 og 1984⁶⁹) bruger til at beskrive forholdet mellem selvet og andre ved anvendelse af metafor som autor og helt. Med denne metafor forsøger Bakhtin at sige, at konstruktionen af helten (af andre) er en kunstnerisk handling, og det er synsoverskuddet, der giver autor muligheden for at skabe et meningsfuldt helhedsorienteret billede (image) af helten. For Bakhtin er denne kunstneriske konstruktion en social og etisk handling. Etik for Bakhtin er ikke et abstrakt fænomen, men udtryk for en konkret handling, og fokus er ikke på, hvad handlingen vil medføre, men på den måde, som etiske handlinger udføres. Clarck og Holquist (1984) fortolker Bakhtins forståelse af etiske handlinger ”as an act in the process of creating or authoring an event that can be called a deed, whether the deed be a physical action, a thought, an utterance, or a written text” (Clarck & Holquist, 1984, p.63).

Centralt i skabelsesprocessen (konstruktionsprocessen) er reglen om outsideness eller uden-for-position. Dette vil sige, at alle mennesker optager en unik placering i livet som er uerstattelig – to mennesker kan ikke optage den samme plads på samme tid og i samme rum. Det er deltagerens unikke position i et møde, der giver dem et gensidigt synsoverskud i deres relation til hinanden.

When I contemplate a whole human being who is situated outside and over against me, our concrete, actually experienced horizons do not coincide. For at each given

⁶⁸ Rogers 1962 og 1977 skriver om empatiens afgørende betydning i vejledningssammenhænge.

⁶⁹ Bakhtin 1990 rummer Bakhtins tidlige filosofiske tekster fra perioden 1919-1924. Teksten *Author and Hero in Aesthetic activity* regnes til at være skrevet i 1923, hvor Bakhtin skriver om forholdet mellem selvet og andre. Bakhtin 1984 referer til Bakhtins største værk *Problem of Dostoevsky's Poetics*, som blev udgivet i 1929 og i engelsk version i 1984. Bakhtins hovedpointe i de tidlige tekster er forsøg på at skrive en humanistisk filosofi om andethed eller som Petrilli og Ponzio (1993) skriver humanism of otherness.

moment, regardless of the position and the proximity to me of this other human being whom I am contemplating, I shall always see and know something that he, from his place outside and over against me, cannot see himself: part of his body that are inaccessible to his own gaze (his head, his face and its expression), the world behind his back, and a whole series of objects and relations, which in any of our mutual relations are accessible to me but not to him. As we gaze at each other, two different worlds are reflected in the pupils of our eyes (Bakhtin 1990, p.3).

Bakhtins fokus er således på, hvad man har adgang til at se fra sin unikke position i tid og rum. Der vil derfor altid være noget, som Jeg et ikke kan se, men som andre i relationen har bedre adgang til at se i kraft af deres ude-fra-position. Det skal understreges, at der er tale om en simultan relationel proces. Manglende syn betyder, at selvet er et mangelfuldt selv, og derfor har brug for andre for at kompensere for sine mangler. Sagt på en anden måde, så vil vores viden om den anden (om andre mennesker eller hvilket som helst forhold i livet) altid være begrænset og bestemt af vores unikke placering i tid og rum. For at kunne danne os et klarere billede af os selv eller for at udvide vores perspektiv har vi derfor brug for den andens hjælp, hvorfor der er tale om en gensidig perspektivudvikling, hvilket jeg betegner som et komplementaritetsprincip. Bakhtin tillægger således andre en stor betydning for selvets forståelse af sig selv. Selvet for Bakhtin er et relationelt afhængigt selv, idet det får betydning og bliver bevidst om sig selv gennem andres respons.

Everything that pertains to me enters my consciousness, beginning with my name, from the external world through the mouths of others (my mother, and so forth), with their intonation, in their emotional and value-assigning tonality. I realize myself initially through others: from them I receive words, forms, and tonalities for the formation of my initial idea of myself (Bakhtin 1986, p.138).

Synsoverskuddet skal derfor ses og forstås i denne relationelle sammenhæng – i relationen mellem selvet og den anden (andre). Uden denne relationelle tilgang vil Bakhtins synsoverskud ikke give mening. Bakhtin fremhæver medfølelse, empati, respekt for forskellighed og kærlighed som centrale værdier i denne relation. Synsoverskud og konstruktionen af selvet og andre kan ske på to måder: monologisk eller dialogisk.

I monologisk konstruktion er det autor, som har magten over helten. Autor definerer helten, tildeler ham/hende en position (en identitet), som er definitiv og afsluttet – finalized. For Bakhtin betyder denne form for konstruktion af helten (andre), at der

ikke er mere at sige om den (dem). Helten er så at sige tingsliggjort, målt og defineret til den mindste detalje, og der er intet mere at tilføje.

In a monologic design, the hero is closed and his semantic boundaries strictly defined: he acts, experiences, thinks and is conscious within the limits of what he is, that is, within the limits of his image defined as reality: he cannot cease to be himself, that is, he cannot exceed the limits of his own character, typicality or temperament without violating the author's monologic design concerning him (Bakhtin 1984, p.52).

I en monologisk konstruktion er det således autor, der har et øget privilegeret synsoverskud i forhold til helten. Han/hun kan se mere og ved, hvad der sker med helten. Helten i denne konstruktionsform har enten et begrænset eller slet intet synsoverskud i forhold til autor. I teksten *Author and Hero in Aesthetic Activity* (1990) var Bakhtin mere optaget af denne konstruktionsform, uden at kalde det monologisk. Bakhtins fokus i denne tidlige tekst var på autors sociale og etiske ansvarlighed i skabelsen af helten. Men der foregår et vendepunkt hos Bakhtin i bogen *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984) hvor relationen bliver dialogisk og Bakhtins fokus er på sprog og diskurs. Men det skal ikke forstås sådan, at Bakhtin nægter eksistensen af monologisk konstruktion, men blot at han finder en mere dialogisk konstruktionstænkning i denne bog. I dialogisk konstruktion, sådan som Bakhtin (1984) skriver, er der tale om en ligeværdighed i relationen mellem autor og helten. Begge parter har et gensidigt synsoverskud og deltager aktivt i en gensidig konstruktionsproces.

The hero interests Dostoevsky not as some manifestation of reality that possesses fixed and specific socially typical individually characteristic traits, nor as a specific profile assembled out of unambiguous and objective features which, taken together, answer the question "who is he?". No, the hero interests Dostoevsky as a particular point of view on the world and on oneself, as the position enabling a person to interpret and evaluate his own self and his surrounding reality. What is important to Dostoevsky is not how his hero appears in the world but first and foremost how the world appears to his hero, and how the hero appears to himself, (Bakhtin 1984, p.7).

Fokus i denne dialogiske konstruktion er således på helten og hans/hendes diskurs om sig selv og sin verden. Helten er et bevidst subjekt og gennemgår relationel tilblivelse (udvikling) i sit møde og interaktioner med andre. Sagt med andre ord er

autors fokus ikke på, hvad helten er, men hvor helten er i sit liv og hvilke udviklingsorienterede kapaciteter han/hun besidder.

I en vejledningssammenhæng mener jeg, at vejledere bør besidde begge perspektiver på synsoverskud. På den ene side mener jeg, at vejledere i kraft af deres viden og erfaringer har et større synsoverskud i forholdet til eleven – et pædagogisk synsoverskud, som indbefatter en øget social og etisk ansvarlighed i relation til eleven. På den anden side anerkender jeg, at eleverne er i stand til at se og erfare forhold ved vejledning, som er usynlige for vejlederen. F.eks. kan elever opdage vejlederes manglende viden om specifikke forhold, vejlederes manglende opmærksomhed på deres fortællinger og betydningen af de relationer, som eleverne gennem deres fortællinger fremhæver (f.eks. de skjulte dialoger). Eleverne er også i stand til at afkode vejlederes personlige bedømmelser og vurderinger af dem m.m.

Sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i interkulturel vejledning

Overfører vi ovenstående argumentation til vejledningssamtaler, vil det sige, at vejlederens udvisning af empati skaber mulighedsrum for, at han/hun kan etablere et synsoverskud i forhold til vejledningssøgeren. I en vejledningssituation med elever på tærsklen har vejlederen som udgangspunkt et større synsoverskud i forhold til eleverne, idet vejlederen i kraft af sin faglige og personlige viden og erfaringer ved og ser mere, eftersom han/hun kan forudse, hvilke konsekvenser en elevs fortsatte mangelfulde skoleaktiviteter vil medføre (eleven kan f.eks. blive smidt ud fra skolen). Vejlederen kan også i begrænset omfang sætte sig i elevens sted og forsøge at se verden fra hans/hendes perspektiv. Men denne empatisk baserede forståelse giver os kun en passiv forståelse – en ensidig forståelse. Dette hænger sammen med vores unikke placering, hvilket betyder, at den, der udviser empati, ikke kan miste sin plads og smelte sammen med den anden, hvorfor empati kun giver et umiddelbart og begrænset synsoverskud. Vejlederen (den person, der viser empati) kan ikke fuldstændigt sætte sig ind i den andens situation og fuldt ud forstå, hvordan verden ser ud for den anden. Derfor kan samtalen ikke ende her, idet eleven (den anden i samtalen) ikke er en færdigudviklet personlighed, en fast identitet – frafaldstruet eller en elev i en socialt udsat position. Der vil altid være plads til udvikling og forandring, idet verden og fremtiden er åben, og som Bakhtin siger *“nothing conclusive has yet taken place in the world, the ultimate word of the world and about the world has not yet been spoken, the world is open and free, everything is still in the future and will always be in future... The whole is not a finished entity; it is always a relationship,* (Bakhtin 1984, p.166).

I en vejledningsmæssig sammenhæng vil det sige, at den dialogiske åbne relationelle konstruktion kræver en proces, hvor man går fra en empatisk passiv forståelse til en

aktiv forståelse. Denne proces forudsætter, at empatien følges op med en objektivisering (en undersøgelse), hvor den person, der udviser empati (vejlederen), ”vender” tilbage til sin unikke position. *And only this returned-into-itself consciousness gives form, from its own place, to the individuality grasped from inside, that is, shapes it aesthetically as a unitary, whole, and qualitatively distinctive individuality*” (Bakhtin 1993, p.14).

Det at vende tilbage til sin unikke position handler i denne sammenhæng om, at vejlederen efter udvisning af en social og etisk ansvarlighed over for eleven gennem en empatisk handling og dermed erhvervelse af indsigt i elevens verden og den måde han/hun sanser sin verden, vender tilbage til sin vejleder-position. Vejlederen skal forsøge at undersøge elevens fortælling. Rogers (1962 og 1977) skriver også om empatiens betydning i vejledningssammenhænge og argumenterer ligesom Bakhtin for, at vejlederen efter udvisning af empati skal vende tilbage til sin position, hvilket vil sige to bevægelser: indsamling af viden om den anden gennem empati og forsøg på forståelse. Men Bakhtins synoverskud består af tre sammenhængende bevægelser⁷⁰: 1) Jeg for den anden, dvs. hvordan jeget (eleven) viser sig for den anden (vejlederen), 2) Den anden for mig, hvilket vil sige vejlederens empathiske reaktion på elevens fortælling, og 3) Jeg for mig selv, dvs. jegets forhold til sig selv. Her er fokus på personens refleksioner over sig selv, sin situation og forsøg på at forny og/eller forandre sine diskurser om sig selv, hvilket sker i en dialogisk interaktion med den anden (vejlederen). Og det her er, at vejlederens sproglige sensitivitet skal aktiviseres. I en vejledningssituation vil det sige, at vejlederen skal ”stå ved siden af”⁷¹ eleven og lytte til dennes fortælling og dermed undersøge, hvem der siger noget og under hvilke konkrete omstændigheder. Dette relaterer til, at i en dialog ”*the author speaks not about a character, but with him*”, (Bakhtin 1984:63). Sagt på en anden måde vil en sproglig sensitiv vejleder ikke beskrive, hvad eleven er, men hvor eleven er i sit liv og hvor han/hun er på vej hen. Men denne proces kræver, ifølge Bakhtin, ”*a willingness to listen*” (Bakhtin 1984, p.299).

Jeg undrer mig over Bakhtins formulering ”*a willingness to listen*” – altså en vilje til at lytte, idet denne formulering kan indikere, at lytning er et valg – et selektivt individuelt valg. Jeg mener, at en selektiv lytning i praksis kan betyde opmærksomhed på dele af en fortælling og eksklusion af andre dele af fortællingen. En sådan form for selektiv lytning vil, efter min mening, dels bryde med Bakhtins ide om den gensidige social/etiske ansvarlighed og responsivitet, der er fundamentet

⁷⁰ Se f.eks. Fryszman 1998

⁷¹ Sullivan 2011

i relationen mellem selvet og andre⁷², dels vil en selektiv lyttende vejleder (en hvilken som helst deltager i en given dialog) ikke være i stand til at skabe basis for de dialogiske aktiviteter, der skal til for, at han/hun kan etablere basis for en aktiv kreativ forståelse. Jeg vælger at forstå Bakhtins vilje til at lytte som et udtryk for en *kreativ lytning*, som understreger en øget opmærksomhed på en fortællings – en ytrings æstetisk/polyfoniske form og indhold. Ligesom med musik mener jeg, at ytringens æstetiske udtryk og lydige aspekter kræver en kreativ lytteproces. I forhold til lytning til musik fremhæver f.eks. Pedersen⁷³ (2012) udvikling af en lyttestrategi, *der understøtter ekspressive, performative træk ved musikken, undersøge dens æstetiske henvendelse som en kreativ proces, der arbejder med lydens potentielt laterale karakter*. (Pedersen 2012, p.46).

Inspireret af ovenstående mener jeg, at kreativ lytning i en dialogisk sammenhæng – i en vejledningssamtale, således vil betyde udvikling af en lyttestrategi, der sigter mod en helhedsorienteret forståelse af en fortællings polyfoniske indhold, dens genre, emotionelle elementer, intonation, samt dennes tidslige og rumlige dimensioner. Der er tale om en øget opmærksomhed på disse elementer og inddragelse af dem i en dialogisk meningsmæssig interaktion, der kan være med til at skabe basis for en samskabende aktiv forståelsesproces⁷⁴. I en vejledningssammenhæng betyder det, at vejlederen sigter mod en kontekstualisering af fortællingens tidslige og stedslige dimensioner og i samarbejde med vejledningssøgeren (eleven) at undersøge 1) ytringens polyfoniske indhold, hvilket vil sige at finde frem til de mulige stemmer (positioner og magtforholdet), der kan findes i en ytring (det kunne være venner, familiemedlemmer, skolekammerater, lærere, osv.), 2) at rette opmærksomheden mod den (de) mulige genre og skjulte dialoger, f.eks. ytringer, der indikerer ømme punkter, dvs. ytringer, der afslører ens socialt udsatte position eller elevens manglende initiativene. Der kan være tale om forhold, som man ikke ønsker, at andre skal have en viden om eller blive bevidste om, men muligheden er til stede i dialogen. Det kunne også være penetrative ord,

⁷² Bakhtin (1993) taler om ikke-alibi i eksistens. Responsivitet er en eksistentiel pligt, som påhviler mennesket og fordrer aktiv handling

⁷³ Birgitte Stougaard Pedersen forsker i æstetik, kunst og kultur ved Aarhus Universitet. Hun har bl.a. fokus på lytning som en kreativ proces. Garrison 2005 understreger også kreativitet i forbindelse med lytning og fremhæver, at kreativitet giver muligheden for at genkende og anerkende de ikke-kognitive dimensioner af forståelse.

⁷⁴ Kreativ lytning skal ikke forveksles med aktiv lytning. Aktiv lytning henviser til vejlederen (den ene part) i samtalens aktivitet. Men i en bakhtinsk dialogisk perspektiv er sandhed og forståelse noget, der vokser på baggrund af begge parter aktive deltagelse i dialogen – den er altid in-between. Der er tale om en samskabende kreativ forståelsesproces.

dvs. ytringer, der rettes mod andres anerkendelse af ens bekymringer, hvilket vil sige, at man beder om andres støtte og forsikring om hjælp, 3) at rette opmærksomheden mod ytringens mulige adressater med særlig fokus på den tredje adressat (smuthulsadressat). Formålet med en sådan dialogisk undersøgelse er dels at finde frem til forhold, som muligvis vil udgøre begrænsninger for elevens udfoldelse af sine potentialer, dels at finde frem til de potentialer, som eleven besidder, men som hidtil ikke er blevet realiseret og som kan have været usynlige for eleven selv. Her kan der også være tale om et fokus på forhold, der kan være med til at styrke elevens egne initiativene, således at han/hun bliver bedre i stand til træffe egne valg og igangsætte nødvendige forandringsskabende aktiviteter i de sociale rum, han/hun indgår i.

Men den mening og forståelse, der skabes gennem en sådan dialogisk forståelsesproces, kan ikke opfattes som den endelige og afsluttende mening og forståelse, eftersom den er én blandt mange andre mulige meninger og forståelser betinget af tid og rum. Det er en kontinuerlig gensidig udviklingsproces, idet enhver anden samtale rummer muligheden for opdagelse af nye urealiserede potentialer. Dette hænger sammen med, at enhver vejledningssamtale har sin egen unikke kontekst og sit udviklings- og mulighedsrum, betinget af de deltagende samtalepartnere og de specifikke tidslige og rumlige dimensioner.

There always remain in him unrealized potential and unrealized demands... There always remains an unrealized surplus of humanness; there always remains a need for the future, and a place for this future must be found... By this surplus of unfleshed-out humanness may be realized not only in the hero, but also in author's point of view... reality as we have it in the novel is only one of many possible realities: it is not inevitable, not arbitrary, it bears within itself other possibilities, (Bakhtin 1981, p.37).

Konklusion

Gymnasieelever med etnisk minoritetsbaggrund udgør ikke en simpel kulturel og etnisk kategori. Det er en faktor, der set fra et dialogisk perspektiv ikke kan ignoreres i vejledningssamtaler. Hvad der er vigtigt i kommunikationen og interaktionen i interkulturel vejledning, er deltagernes ytringer. Det første og vigtigste analyseobjekt er ikke deltagernes umiddelbare kulturelle, etniske, religiøse, seksuelle orienteringer etc., men den måde historierne fortælles. Sagt på en anden måde betyder det, at vejlederen skal lære at træde ind i en fortælling, at høre forskellige stemmer samt at undersøge stemmernes relationelle forbundethed. En sproglig sensitiv vejleder skal derfor rette sin opmærksomhed mod ytringers flerstemmighed, adressater og de interne skjulte dialoger. Denne opmærksomhed

kræver en kreativ lytning, som sigter på at etablere basis for en aktiv kreativ forståelse af, hvor eleven er i sit liv og hvor han/hun er på vej hen samt hvilken hjælp, det kan være nødvendigt at yde i den givne situation betinget af tid og rum. Konkret betyder det, at sproglig sensitivitet i en interkulturel vejledningskontekst handler om at gå fra en passiv empatisk forståelse til en aktiv forståelse, hvor processen kan formes som følgende:

- Etablering af en passiv forståelse: udvisning af en empatisk anerkendelse og forståelse af vejledningssøgendes fortællinger
- Dialogisk kreativ lytning og undersøgelse af fortællingen – fokus skal lægges på, hvordan fortælleren fortæller sin historie (f.eks. fortællingens emotionelle elementer, intonation, genre, tidslige og rumlige dimensioner), og hvad der fortælles om
- Dialogisk analyse af ytringens polyfoniske karakterer – dialogisk undersøgelse af: hvilke andre stemmer er involveret i fortællingen? Hvilke relationer er mellem dem? Hvilke dialoger udspilles? Hvilke adressater, synligt og usynligt, findes i elevens ytringer?
- Aktiv forståelse: meningsskabelse er en kreativ proces og kræver deltagernes aktive deltagelse og bidrag i processen. I en bakhtinsk dialogisk perspektiv er forståelse altid in-between. Det er Vi, der skaber mening og forståelse. I en vejledningssamtale betyder det, at vejlederen forsøger at skabe mening på baggrund af fortællingen og i samarbejde med fortælleren (eleven), som er ekspert i sit eget liv. Det er bl.a. disse forhold, som jeg vil fremhæve som centrale pointer i en processuelt baseret sproglig sensitivitet som en kommunikativ kompetence i interkulturelle vejledningssamtaler.

Artikel 4. Drop-In Counseling - Counseling of Students on the Threshold

By Jamshid Gholamian & Gorm Larsen
Aalborg University, Copenhagen Denmark

Artiklens Status: Afsendt til The European Journal of Counseling and Psychology.
Venter respons.

Abstract

The purpose of this article is to examine the counseling of socially vulnerable high school students with ethnic minority backgrounds. Inspired by Bakhtin (1981), and in order to capture the aspect of change in the lives of students, we redefine the concept of socially vulnerable students by introducing a new concept: *students on the threshold*. This concept describes a chronotopic time and space specific sociocultural form of representation used in connection with crisis and turning point. The main focus of the article is on an analysis that can identify signs which may be seen as the students' identification of a turning point in the process from crisis to change. We will have an analytical focus on questions such as: Which modes of representation do students on the threshold use at school? What characterizes these students' communication styles? How do they make contact with school counselors? How do they present their situation in consultations with their counselors? What are their needs in terms of counseling? The analysis demonstrates gender-based communicative strategies as used both before and during counseling sessions. The content of these strategies is identical: A vital decision, indecisiveness, a fear of crossing the threshold, distrust, and fear of opening up. Time seems to constitute a significant identification sign and is an illustration of students' trust-oriented examination strategies, where they try to make an experience-based image of the counselor's sincerity and reliability.

Key word: socially vulnerable, youth on the threshold, chronotope, ethnic minorities, dialogue, intercultural counseling, crisis counseling.

Introduction

This article is part of an article series developed in connection with the Ph.D. thesis of Jamshid Gholamian (JG). Each article deals with different aspects

connected to the counseling of high school students with ethnic minority backgrounds who may need additional counseling in order to complete their education⁷⁵. In an earlier article titled “The Journey as a High School Student” (“Rejsen som gymnasielev”), JG examines the students’ own self-constructions. The purpose is to hear the students’ own voices and thereby examine how young students with ethnic minority backgrounds use stories to articulate the world that they experience, sense, feel and inhabit. The main conclusion of the article is that many of the students are in a position of social vulnerability⁷⁶, but possess a strong willingness to change. Inspired by Mikhail Bakhtin (1981, 2006), JG argues that the “socially vulnerable position” of young ethnic minority can more accurately be described as a position on the threshold. The concept of the threshold describes a chronotopic time and space specific sociocultural form of representation used in connection with crisis and turning point. Bakhtin (1981, 2006) emphasizes that a threshold normally occurs in connection with a turning point in life, a crisis, a vital decision, or in connection with a feeling of indecisiveness and fear of crossing the threshold. In other words, the concept of the threshold describes a here and now situation that contains two changing dimensions: a future-oriented dimension and a change toward the past, which can be seen as an adaptation to the crisis and the circumstances that may have caused it. This means that the socially vulnerable position of young ethnic minority is a result of the fact that they are in a state of threshold – one which can metaphorically be described as a doorstep leading into another room (space). This means that the situation consists of two separate social spaces. The first space represents the social conditions that provoked the crisis, while the other space represents a desired future social space, of which the exact characteristics and internal relationships are unclear to the person in crisis. It is in this situation, and in connection with the transition from one space to another, that the student will need counseling. The transition from one space to another does not mean that the past is forgotten, but that the changes in the new social space will need to be processed and may require a change of perspective. This means that to be on the threshold is also an illustration of the fact that the students are in a state of reflection concerning the decision of

⁷⁵ Cf. The Danish guidance and counseling act of 2008 (“Vejledningsloven 2008”)

⁷⁶ The term “vulnerable youth” generally refers to young people who may have trouble functioning within social contexts, and who are either marginalized, heading towards marginalization, or are considered at-risk (Jespersen and Sivertsen, 2005, p 34). In the context of education, vulnerable youth may be defined as young people who are at risk of not completing a secondary education (Pless 2009).

whether to cross the doorstep or submit to the will of their surroundings; decisions that can change the life for the students on the threshold.

But the questions that arise here are: Which modes of representation do students on the threshold use at school? What characterizes these students' communication styles? How do they make contact with school counselors? How do they present their situation in consultations with their counselors? What are their needs in terms of counseling?

The objective of this article is to examine the counseling of students on the threshold. The focus is on the students' forms of approach (contact seeking), communication styles, and the way in which they present their situation in consultations with their counselors, as well as their reactions to the conditions that have caused their crisis.

It is the intention of this article to be able to identify signs which may be seen as the students' identification of a turning point in the process from crisis to change. The empirical foundation of the article is research conducted at three high schools between 2015-2016 and includes the observation of 24 counseling sessions, as well as conversations with 10 students and 8 counselors.

Theoretically and analytically, this article is inspired by Mikhail Bakhtin's theories about chronotope and genre. Chronotope can briefly be described as the sociocultural representation of human beings in time and space, which manifests through movement, concrete activities, meetings, and interactions. Genres are specific forms of language in use linked to specific activities and contexts. The variations of genre are also determined by time and space, which in this context means that young ethnic minority on the threshold develop their own time and space specific (chronotopic) language usage (communication style), which is a communicative social linguistic form of representation, that is a genre with its own specific axiological intonations, vocabulary and forms of expressions. We approach these theories in the following. This article enters into the field of intercultural counseling research. The ambition of this article is to contribute knowledge of a "crisis perspective" in connection with the counseling of ethnic minority students in educational contexts.

The article is structured as following: We will first review the key research points on gender, ethnicity, and culture. We will then examine the theoretical guidelines of intercultural counseling concerning students' socio-personal crises. After this,

we will analyze the chronotopic mode of representation of students on the thresholds.

What do we know about ethnic minority youths on the threshold?

The question of young vulnerable high school students with ethnic minority backgrounds has generally had a limited focus in Danish scientific research⁷⁷. However, a fair amount of research concerning ethnicity, gender, and culture has been done. This research can be divided into two main approaches. The first approach is centered on the formation of subjects in a school context (e.g. Mørck 2006 and 2008, Gilliam 2009, Moldenhawer 2001, Staunæs 2004 and Horst 2017). The other approach has a wider focus, which engages with issues tied to social aspects and ways of life such as early marriage, social control, violence and discrimination (Mørck et. al. 2011, Singla 2001, Moesby-Johansen 2003, Schmidt and Jakobsen 2000, Dahl and Jakobsen 2005, Prieur 2002 and 2004, Larsen 2004, Wilkan 2006, Skytte 2007).

Both approaches deal with the connection between young ethnic minority's participation in school and their social life, including e.g. family relationships. Mørck (2008) shows that the obstacles faced by young high school students with ethnic minority backgrounds are different from those faced by young people from the ethnic majority. This is linked to the fact that the parents, due to lesser language and academic skills, are not able to help the students. Gilliam (2009) shows through her analyses how schools and teachers position the boys as troublemakers and how this positioning is linked to the school's view on students as immigrants and Muslims. Moldenhawer (2001) shows that the students are, on one hand, conscious of the way they are positioned in school, but are, on the other hand, fighting for a different position than the majority. What is also at stake for these young people is, according to Moldenhawer, a fight for future positions in the labor market. Horst (2017) shows through a comprehensive discourse analysis how the Danish state through regulations and legislation creates structural conditions for exclusion and invisibility of ethnic minority students in schools.

Generally, research on ethnicity, gender, and culture concludes that discrimination against ethnic minorities does occur, on a community level and in the meeting with societal institutions. Prieur (2002) writes that immigrants and descendants face considerable discrimination on a daily basis as a legitimate execution of power. This is a symbolic execution of power, expressed as skepticism and

⁷⁷ Jespersen and Sivertsen 2005

lowered expectations. Mørck (1998) likewise writes that the students wish to be a part of the Danish community, but their experiences show that Danes do not accept them as equals. Dahl and Jakobsen (2005) have conducted a literature study of research on ethnicity, gender, and culture in Nordic countries. They conclude that men generally face the largest obstacles in the educational system, while women do so on the labor market.

Some young students with ethnic minority backgrounds are not only exposed to power at school and in society. Many young people with a minority background experience or have experienced being exposed to power within the family. This power is expressed through limitations of the young people's social life and freedom, especially in the case of girls (Prieur 2002 and 2004, Singla 2001, Mørck 1998, Wiken 2003, Larsen 2004). Young people with an ethnic minority backgrounds thus face a three-sided challenge: as young people, as part of an ethnic minority group, and as sons and daughters that struggle to fit in and live up to their family's expectations⁷⁸. This challenge sometimes expresses itself through confrontation and rebellion on two fronts: against society and against the family. The former is not the concern of this article. The young people's power struggle with their parents has been referred to by multiple researchers as a generational struggle - a battle between tradition and modernity (Prieur 2004, Singla 2001, Mørck 1998). Resistance against social control is a key theme in this power struggle, which is expressed through the family's (the parent's) limitations of the social and personal development of especially the girls. Young people's power struggle and rebellion against their parents' generation often happens covertly, but its consequences can be seen in different ways throughout society. The number of inquiries regarding honor-related conflict rose from 101 in 2005 to 1207 in 2015, according to the government's National Action Plan for Prevention of Honor-related Conflicts and Negative Social Control (2016). This increase can be an expression of a number of circumstances: a) that there has been a significant increase in immigration, b) that it has become more legitimate for young people to report family-based violence and conflicts, c) that the reports are an expression of young people making visible their resistance to the family's power position. The young people seem to be torn between loyalty towards their family and a wish for independence and the opportunity to pick their own paths in life. (Danneskiold-Samsøe et.al., 2011, Larsen 2004, Mørck 1998, Singla 2001).

⁷⁸ Prieur 2002 writes that only the girls face a three-sided challenge. We argue that it applies to both boys and girls.

To fulfil parents' expectations regarding education and careers can be difficult or even impossible. Nor is it easy to meet their expectations regarding life-style. There are renunciation and sufferings attached to meeting expectations as well as for not doing so (Pireur, 2004: 327).

For this reason, the act of rebelling is painful, and can best be characterized as a socio-personal crisis. There is no doubt that the crises, social anxieties, and dilemmas that young ethnic minority students face will find their way to the school and affect their participation patterns in the school. An important aspect of crises and unexpected life changes is that crises leave a mark on each individual student, which can express itself through changed patterns of participation at school, both academically and socially. Academically, this can find expression in the form of increased absenteeism and a lack of attention in class. Socially, it can be expressed through changed relationships with friends, teachers, and counselors. The question is how school counselors should cope with students' socio-personal crises? Sandoval et. al. (2009) point out that the purpose of school counseling, in the context of counseling children and young people in crisis, is to help them in such way that they can return to their status before the crisis, which means "*the status as learner*" (Sandoval, et. al. 2009, p. 246).

Intercultural counseling in a crisis perspective

Socio-personal crises have been given little focus in existing theories of intercultural counseling. Focus has been on coping with differences within the context of counseling. Differences refers both to the background of the counselors and help seekers in terms of ethnicity, culture, gender and sexual orientation, etc. (Sue et. al. 1992, Pedersen et. al. 1996, Laumikari & Puukari 2005). The purpose of the counseling is, based on an understanding of the cultural and ethnic identities and needs of the help seekers, to establish culture-specific methods of aiding. A key aspect of intercultural counseling is the idea/the model of a *culturally competent counselor or culturally skilled counselor* (Sue et.al. 1982, 1992), which is based on a number of expectations of how a counselor should act in relation to the help seekers with i.e. different cultural and ethnic minority groups. It is thus expected that counselors are conscious of their own cultural values, prejudices, and biases. Counselors must furthermore be capable of ignoring their own personal cultural values and prejudices when they have to work with help-seekers from other cultural

communities (in a broad sense). It is also expected that they develop culture-based and relevant skills and solutions in relation to the individual help-seeker's ethnic and cultural background (Sue et.al. 1982, Sue et.al. 1992). In a counseling session with ethnic minority youths on the threshold, the counselor's knowledge and experience with ethnic minorities could be a valuable insight, and make a good platform for coping with the culturally specific needs of minority groups. Inspired by Ratts et. al. (2016) we will argue that counselors also need to pay special attention for those students who could have been exposed to repressive or discriminating acts (cf. the section on gender, ethnicity and culture). Such conditions can have a huge impact on the communication style of students in crisis within counseling sessions. Accordingly Miller (2011) argues that counselors should be sensitive and spend the necessary time to find out what is unique about the individual help-seeker, regardless of cultural background and the way they respond in a situation of crisis:

"To effectively assess and treat the client in a crisis, the counselor needs to slow down the process and take time to understand the crisis. This involves taking time to figure out what is happening, normalizing the process for the client, and encouraging the client's empowerment", (Miller, 2011, p. 201).

What is central in this quote is the need for counselors to focus on communication and the establishment of an understanding of those conditions that have provoked the crisis, as well as the way the individual help-seeker chooses to articulate their situation. As mentioned earlier, it is our belief that students on the threshold develop their own time and space specific crisis genre and forms of representation, which we treat in the following.

An introduction to the theories of Bakhtin on genre and chronotope

Genre

The Bakhtinian theory of genre is complex and contains many aspects. We will briefly highlight the analytical points most relevant to the article. Key to Bakhtin's understanding of genre is language in usage that according to Bakhtin (1986) is realized through oral and written utterances by participants in the various of human activity. Furthermore, Bakhtin states that each utterance is individual, but that any sphere within human activities develops its own relatively stable type of utterances, what Bakhtin names speech genres. In other words, speech genre is a concept that Bakhtin uses to describe given contexts' relatively stable types of utterances, which have common features regarding thematic content, style, and compositional

structure (Bakhtin 1986, p. 60). With this concept, Bakhtin also attempts to capture the connection between the individual utterance and the social, cultural and historical features of an activity (e.g. the counseling). Context constitutes the foundation of the utterance's signification; *"any utterance is a link in the chain of speech communion. It is the active position of the speaker in one referentially semantic sphere or another. Therefore, each utterance is characterized primarily by a particular semantic context"* (Bakhtin 1986, p. 84). Thus the meaning of an utterance will change depending on the given context. Bakhtin argues that we in practice use and take advantage of speech genres (utterances) with confidence and skill, even without being fully conscious of it. In an analytical context, Bakhtin emphasizes the necessity of exposing the nature of the utterance, i.e. the utterance's history and contextual meanings. In concrete terms, this means that the analysis needs to be mindful of the conditions relating to the utterance (speech genre): *thematic content, style and compositional structure*, which according to Bakhtin are inseparably linked to utterance as a whole (Bakhtin 2009:179). The style of the genre is an expression of, and determines, the subjectivity within the expression. This means that style can be interpreted as linguistic and communicative signifying forms of expression, which are linked to specific contexts and activities. As an example, for a student seeking counseling, a crisis would have its own context and forms of expression, such as significant emotional expressions like grief, emotional disorientation, distrust of other people, and so on.

Genre is anchored in specific historical, social and cultural circumstances that separate them from other genres. This means that any genre is embedded in time and space-related dimensions. Bakhtin further develops and brings nuance to this matter for the novel genre with the concept of chronotope. However, we can generalize this to apply to most temporal expressions and genres, so that the chronotopic characteristics of expressions and genres can be analyzed and determined.

Chronotope

Bakhtin draws inspiration for the concept and theory of chronotope from Einstein's theory of relativity. He uses the concept metaphorically as part of studies in comparative literature from Greek antiquity and until the 1900s. Chronotope concerns time and space. Thus chronotope for Bakhtin illustrates a fusion of temporal and spatial dimensions in the studies of literature: *"we will give the name chronotope (literally, "time space") to the intrinsic connectedness of temporal and spatial relationships that are artistically expressed in literature"* (Bakhtin 1981:84). In the chronotope, "spatial and temporal indicators" are fused into one carefully

thought-out, concrete whole in which “*time, as it were, thickens, takes on flesh, become artistically visible, while space become charged and responsive to the movements of time, plot and history*” (Bakhtin 1981, cited in Neff 2003, p.306). The inseparability of time and space makes it possible to an overall picture, a genre specific and chronotopically artistic manifestation of the character of the work (in literature). In his chronotopic studies, Bakhtin was engaged with the observation of man's artistic genesis and the way this genesis is portrayed in literature. In reference to this, the Danish Bakhtin scholar Jørgen Bruhn writes that chronotope is the perspective that makes it possible for human beings to sense and depict the world, and allows us to interpret the way people in other epochs would have approached the world (Bruhn 2005:157). Chronotope thus makes possible a culture-analytical perspective which aims to study a community's social practices and its understanding of the world at a specific time and over time. In other words, we are looking at an analytical tool for studies of socio-cultural phenomena and their associated representational practices. Part of this is the way to examine how human beings have lived in a given epoch and which social practices have been dominated, while another part is how these factors are represented in discourses and literary works.

Bakhtin works with a series of chronotopes, as his starting-point is a number of classic

novel genres from the history of literature, beginning with the antique Greek novel and ending with the bildungsroman of the 1800s. This means that for Bakhtin, it is the concept of chronotope that defines individual types of genres. What is essential for our purposes is that Bakhtin conceptualizes a number of different temporalities: adventure time, biographical time, carnival time, and so on. In adventure time, for example, the real and regulatory (technical) time is broken by a sudden impulse brought on by fate, the Gods, or something else entirely, and events take an unexpected turn. These temporalities, which are tied to the basic structure and motive of the plot and the way in which time is depicted in the main characters, are the basic elements of the individual chronotopes (Bakhtin 1981). Furthermore, Bakhtin formulates a number of motivic places, that is to say locations (the inn, the road, the bridge, etc.) which are tied to motives (the encounter, the escape, the threshold, the recognition, etc.). We will not go through the different chronotopes and the related motives here, but will discuss the most relevant ones throughout the analysis and discussion. Our focus is on the central analytical points of Bakhtin. For Bakhtin, the significance of chronotopes is tied to the course of action of narratives, which we will here apply to the narratives of the students. As Bakhtin phrases it, the

chronotopes constitute the organizational centers of the main events in the course of action and the plots. As such, it is a matter of the characters' specific activities within the space. But it is not the space that has the greatest significance for Bakhtin, but rather time and its manifestation within the space. That is to say, the effect that time has on the characters, which can be interpreted based on those traces left on them by time, due to their specific activities and encounters within social spaces. Analytically speaking, the effect of time will be read through 1) physical/biological changes, 2) discursive changes, a) whether new knowledge has been acquired, b) whether any personal, cultural and historical changes have happened, and 3) the main character's capacity for decision-making; that is whether they are capable of acting on the basis of their own decisions and choices, or if their actions are largely determined by the course of action or coincidences. In the latter case, Bakhtin argues that these actions are not truly actions, but are rather reactions *to* other actions, seen as e.g. flight, fight, or resistance. In short, it is a question of the main character's movements within the space and their reactions to what is happening. In the context of this article, this means the students' reactions to those actions and conditions that are creating a threshold situation for them.

Chronotopic analyses are typically applied to studies of literature, but in recent years we have seen a growing attention to chronotopic studies of constructions of the self (dialogic narrative studies); in psychology and treatment of disease (Frank 2005 og 2014, Henriksen 2014); in law (Valverde 2015); in educational research (Brown & Renshaw 2006, Crossley 2007) and in anthropological studies (Skinner, Valsiner & Holland 2001 og Peeren 2008.)

Analytical considerations

Chronotopic genre analysis makes it possible to delineate a pattern of significant signs that can be described as the students' attempt to turning point in the process from crisis to change. That is to say the image (chronotopic representation) that students create through their activities and communicative forms of expression. In other words, this is an examination of the compositional and expressive moments of the crisis genre, such as feelings, values, intonations, and opinions that find expression through the students' communication styles, and the specific actions taken as a reaction to the circumstances which caused the crisis. The organizing center for this form of outward expression is what is happening inside a person: *“All the creative and organizing forces of expression are within. Everything outer is merely passive material for manipulation by the inner element. The expression*

is formed basically within and then merely shifts to the outside.” (Volosinov 1973, p. 85)⁷⁹. In other words, the exterior form of expression is an illustration of what is happening inside the person in a situation of crisis. Understanding the exterior forms of expression, therefore calls for a dialog that can create a clarification of the interplay between the interior and exterior: *“At the heart of the genre lies the discovery of the inner man – ”one’s own self”, accessible not to passive self-observation but only through an active dialogic approach to one’s own self”* (Bakhtin 1984:120).

Based on the above, we will present three analyses that will together help draw a picture of students’ threshold chronotopic forms of representation:

1. Before the counseling session: Here the focus is on the students’ contact-seeking activities. We highlight the students’ gender-specific forms of expression and the significance that can be ascribed to these socio-cultural forms of expression.
2. During the counseling session: Here the focus is on how the students express their situation: how do they present their challenges? Which circumstances constitute possibilities and/or obstacles for their development and activities in social spaces?
3. Students’ reactions as counterculture: Here the focus is on the students’ own crisis management strategies – the stories they tell about which specific reactions they express as a response to the conditions that have caused their internal crisis.

As previously mentioned, the analysis is based on the observation of 24 counseling sessions as well as interviews/conversations with 8 counselors and 10 students. The investigation has been conducted in three different high schools in Copenhagen and surrounding area. In the following analyses we make both general analytical assessments and actively include the voices of 4 counselors and 4 students, each of whom have been numbered as 1, 2, 3, and 4.

⁷⁹ Volosinov was a close friend of Bakhtin and belonged to his inner circle in the 1920’s – the so-called Bakhtin Circle. There has been some discussion among Bakhtin scholars on the matter of who truly wrote the quoted text. The text shares many features and in some cases identical phrasings with texts by Bakhtin, leading some to believe that the text was written by Bakhtin, but published under Volosinov’s name. Today, however, it is generally agreed that the text was written by Volosinov – despite the many similarities, the general style is fairly different.

Analysis 1. Before the counseling session

Counseling of students who display limited academic activity and engagement and who have been absent from a significant amount of classes happens on the basis of a referral from a teacher or of a direct summons from the counselors. Students also have the option of reaching out to counselors themselves if they feel a need for counseling. This is called "Open Counseling", which we in this article convert to Drop-in Counseling. But for a student of ethnic minority background, who experiences to be on threshold condition, the road to asking for a counseling session can be very long. There is a distinct understanding among counselors that an important sign that something is not functioning the way it should in a student's life, is their communication style in what we call the contact seeking phase. According to counselors, the students (both girls and boys) will often circle around the counselor's office, sometimes for a full month. There is, however, a difference between the boys' and girls' strategies for creating contact. The girls normally come separately and display a 'quiet' and discreet style. *"They (the girls) might pop by the office and say, 'I want to speak with you, but not now'. Then she'll go back to circling the office. And then one day she'll drop in"* (Counselor 1). The boys are louder and normally show up in groups of 2-3 students. They display a humorous and 'friendly' approach, e.g. by shaking hands. *"They (the boys) have another way of approaching you, it's more like they fool around in the beginning. They pass by many times, do silly things and talk informally with me, talk about something else and things like that. And then suddenly one day they might come in, right?"* (counselor 2).

The boys' outgoing and visible bodily forms of expression can in some situations be the root of misunderstandings and misinterpretations. An example of this is when a student tries to greet with a handshake. The example below is a counselor's assessment of a male student's manifestation:

Counselor 3: He begins by coming in, like, HEY, HOW ARE YOU? YOU DOING GOOD? ("Ethnic/Paki" speech genre - the counselor imitates the voice of the student). And then he shakes my hand, and that's a totally wrong kind of communication for me.

Researcher: Why?

Counselor 3: Because he, he reverses, he reverses the, the hierarchy we have. I want to talk to him like adult-to-adult, but he like, he overcompensates and

becomes, he talks to me in this, like, fatherly way and shakes my hand, so I said to him: DO WE SHAKE HANDS? I definitely thought it was transgressive and uncomfortable that he came in like that... It's definitely cultural, definitely cultural.

A handshake can of course be interpreted differently according to the specific context. For this counselor, a handshake in a school setting is an expression of a standardized formal genre (Bakhtin 1986). But the student's speech genre combined with the handshake can also be understood as an exterior sign. The handshake and the open ritualistic question are thus explicit expressions of an attempt to establish an equal relation to the counselor. Furthermore, it is the student that takes the initiative and controls the agenda, thereby seemingly reversing the counselor-student relationship. As previously mentioned, creating an active understanding of these signs requires a dialog which, according to Bakhtin, helps to “*breaks down the outer shell of the self's image, that shell which exists for other people, determining the external assessment of a person (in the eyes of others)*” (Bakhtin 1984, p. 120).

The key point here is that the understanding of the sign (the exterior expression) demands a dialog that aims towards an examination of the interplay between interior and exterior forms of expression. We will examine this in the next section, where the focus is on the students' way of presenting their situation in counseling sessions.

Analysis 2. During the counseling session

Overall traits

When the students finally sit down with the counselor, early conversations tend to be defined by concrete issues, information gathering, and/or informal conversation. As a counselor put it “*In the beginning it's about small things, teachers, friends, a bit more specific things, and then it ends up with other things*” (counselor 2). Some students try to get the school's sympathy so that they can be left on their own for a while – a form of “legitimate, approved” absence. An important characteristic for most students is their pattern of absence, which in most cases occurs in the first hours of the morning, and in some cases also the last couple of

hours in the afternoon⁸⁰. Insomnia - Sleepless nights is another important and common characteristic in the stories of both the girls and the boys. It is a pattern that reoccurs throughout all of the students' stories. E.g. a female student (student 1) explains: *"It's not because I'm watching movies or something like that. I just sit and think. Think about all sorts of things"*. Both boys and girls use the same argument, i.e. they sit or lie down and think at night. In addition, there is a distinct use of drugs (smoking hash) amongst the boys.

Openness

In general, it takes a lot of time before students open up and articulate what conditions have triggered their situation of crisis. The boys' openness and stories are often influenced by high emotional intensity in the form of e.g. crying. This also applies to the girls, but to a lesser extent. The girls normally use less time than the boys. The boys generally use more time and display a reserved style during the meetings. *"The boy wants someone to talk to, he's seeking contact with adults. Early on, the meetings would be brief, but that changes with time. They open up, that is, they tell you more and more. It takes time"* (counselor 2).

The girls generally take less time to open up; *"many girls are more trusting from the beginning and come forward with the whole story"* (counselor 1). The content of the stories indicates common themes, where conflict-ridden family relations, strict social control, and the death of loved ones dominate. It should also be noted that not all students do open up and tell the counselor about the conditions that have provoked the threshold situation they find themselves in. The student opening occur in two ways: Firstly, it is connected to the way some students desperately attempt to orient themselves within the crisis by seeking advice and guidance from an adult, in this case the counselor. This especially occurs among the girls, and can e.g. express itself in connection with arranged or forced marriages. Secondly, it is connected with a 'patient' and 'listening' counselor, who with time and through the growth of a personal connection manages to create the foundation for the student's openness; *"It can take up to a year before they open up"* (counselor 4). In terms of preventing students dropout time plays a central role. If the counselor is incapable of creating a personal space based in trust where the student can open up, it can result in serious consequences for the individual student. This is because the student may in the meantime have built up a significant amount of absence from

⁸⁰ We have not carried out a statistic calculation, but if we were to make a qualified guess, we would say that at least 85% of all students' absence occurs in the first couple of hours in the morning (the morning classes).

classes, which can lead to the student being expelled from the school. Both counselors and students give examples of students who have been expelled or willingly dropped out, or who were saved at the last moment before expulsion. A personal connection between counselors and students is thus a key aspect in the counseling of students on the threshold. A student expresses the necessity of a personal connection in the following way: *“Try to talk to the students, try to see what it is that’s wrong and try to understand what it is that’s going on, not when it has nearly gone wrong already and you only try then. Sometimes you can’t help the student himself, some actually have problems but don’t know who to talk to and that’s why they drop out”* (student 2).

For many students, the wish for a personal connection, or in the words of the counselor, ‘contact with adults’, is a sign that they are in a process of change and need a confidential space in the counseling, so that they can get a clearer picture of their options before making a decision - a decision, the outcome of which will have major social and personal consequences such as e.g. the loss of family relations. The students are aware that the counselors are not able to help with every issue. What is central to many students is simply to have a personal connection to a trustworthy counselor. A student describes it in the following way:

“It’s not that I think that a counselor should be a psychologist or a mother or something, but it can be helpful to talk, to have a good relationship with the counselor, where you can talk to a counselor; what do you think I should do? Should I do something else? What am I able to do, it’s more like that” (student 2).

Trust and distrust

Even though the students express the need for a personal connection with their counselors, this does not mean that they are open about the specific social relations that have triggered the crisis for them. In other words, the counselor should not expect to be involved in the students’ world. The students, especially the boys, keep social and personal problems such as violence and conflicts in the family to themselves, even though they are exposed to specific influence factors that leave a mark on them. Here we see an example of trust, or rather distrust, on several levels: first of all, a mistrust to the counselors, which results in an avoidance of sensitive topics such as violence in the family and social control. A male student describes it in this way: *“The counselors, they don’t have absolute confidentiality, well yes, they have confidentiality but they also have an obligation to report and stuff like*

that. And then you hear a lot of stories about people who take advantage of it" (student 3).

There are counselors who express that they experience students who 'hide' something from them, that they have a 'hidden agenda'. A counselor describes students' distrust in the following way: *"the students have this idea that we're kept under surveillance and will be exposed. They are on pins and needles and I can assure you that some of the girls test me to find out where my loyalty lies, because they don't know if I'm just a henchman for society. They are extremely on guard as to whether I have another agenda. They are a bit more careful if there's something going on at home because they don't want to add to our prejudices"* (counselor 1).

Inspired by Bakhtin's understanding of truth, we believe that the concept of trust is at its core an abstract idea – an abstract "truth"⁸¹. Abstract truths describe the general ideas of values or relations that affect human beings. One example is the idea of death. We all know that death is a part of life and happens to everyone at some point. But for the person who has just lost a loved one, death is no longer an abstract truth but an emotional and experience-based truth - it has gained a relational and concrete meaning. The vital point is the way in which we construct 'our reality' through the use of language, which means that the ideas gain a concrete, experience-based and contextual meaning through social interactions e.g. in a counseling session. Thus, the students' distrust can be understood as a trust based on experience. Perhaps, throughout their upbringing and time in school, they have been met with people who have not lived up to their ideals or expectations about trust, which means they have built up a bodily and concrete understanding of trust – namely distrust. Many students' discrete and reserved communication style in counseling sessions can be ascribed to this form of distrust.

Second of all, the study shows that students generally don't involve anyone in their socio-personal problems. They tell neither their friends inside or outside of school. E.g. a male student (student 3) says: *"I have people to talk to, but I don't talk about these things with them a lot. I kind of keep them to myself and let it out in some other way."* A female student (student 4) says: *"the girls will tell each other how they're doing, but there is an invisible limit. You don't involve everyone in your personal problems, for example about your family; it's hard to share with others."*

⁸¹ Bakhtin (1993) defines abstract truth as *Istina* and specific truth as *Pravda*.

Thus, we see a social practice amongst the students with a self-constructed tight limit as to what is included or excluded from conversations. This means that there is a conversational practice where you neither talk about nor involve others in your problems and struggles. In a school context, this conversation practice means that the school constitutes a “free space”, a social and mental space where they are students only and only have to nurture their student identity. The school constitutes a social space where they can be themselves, nurture friendships, be young and be students, and for a short while be free from their thoughts. Their friends cannot be their role models either. They may have the same problems (Larsen 2004).

Analysis 3. Students’ reactions

Family relations are the organizing center for students’ threshold genres, where time and space are colored by emotions and contradicting values. Here we see a struggle between the chronotopic identity (form of representation) of the parents and of the students. From the parents’ point of view, the chronotope of the homeland is not something they have left behind. In other words, the homeland’s chronotopic elements (socio-cultural practices and discourses) travel with them as a memory or recollection. You could say that they are transported along with the family to the new geographical landscape, and will in some cases be elevated and practiced in a canonized form. The counterculture and power struggle of young people are expressed through what we call a carnivalized chronotope, which for Bakhtin (1981, 2001) is an illustration of a dialogic power struggle and rebellious counterculture against authorities, where there is a chance of change and renewal. Students’ stories indicate three dialogic negotiations or needs for dialogic negotiations in their relation to the parents’ monological position and authority.

First, there are dialogically based decisions that contain the opportunity for a mutual, innovative perspective of change, which means that the young people and their parents experience a discursive and practice-oriented transformation in relation to the young people's contemporary and future wishes and needs. A girl (student 4) who has experienced a socially controlling practice of upbringing and wished to leave home describes how she spent two years talking with her father about moving. At last, the father gave in and accepted her choice on one condition. She would have to live with her brother and his wife.

Secondly, it is a matter of dialogs that contain an unchanged condition, which can be characterized as the retention and practice of a provincial way of life –

("provincial town"), where life is largely defined by the routine repetition of everyday actions, the same conversations, and the same words (Bakhtin 1981, p.247). In this context, this means that the parents maintain their position and that it is the young people who need to adjust to the provincial way of life. A girl (student 1) whose parents (especially the father) practice and enforce a strict upbringing practice, tells of how, among other things, there are strict demands of her private life e.g. the way she dresses and the clothes she buys. She says of her father's interference that *"he thinks backwards. I believe, I think, it's just a generation; these are, like, new times where things are very different from when he was young. I think he compares things to each other."* Her response and reaction to the father is direct and humorous: *"at my home, whenever there is something, I just say it. I also make fun of these things a lot."* In other words, the student uses a parody genre to challenge the father's power and position in the family, which gives a situation-specific (here and now) feeling of equality between the father and the girl. Humor is a unifying and equality-creating factor of the carnivalesque chronotope, but after the carnival's end, things return to their previous order. The family and its structure and positions of power remain, or rather; there is no mutual intention of changing the positions. Family means everything (Danneskjold-Samsø et. al. 2011). This does not mean that no form of change can occur, but it does mean that the process of change happens in a slow, temporal movement. This is tied to the fact that, in time, the genres of parody and humor can penetrate the provincial, monological discourse from within and relativize its ideology.

Thirdly, there are future-oriented changing dialogues which often influence the young male students. In this connection, it is a question of negotiations and decisions that contain motives such as renewal, change and rebirth, with consequences that can constitute a danger of separation and/or loss of family relations. A male student (student 3), who has moved away from home due to conflicts with the family and social control, speaks of his situation and the personal changes he has experienced in the following way: *"What has affected me the most, I think, is the rebellious period I once had with my parents, where I had to break away from this, that, that with ah ah, the following Islam for example, I think that was "enforced", in quotation marks, if I had to say it, very strictly by my parents. I wasn't allowed to go out, I wasn't allowed to see my friends, couldn't do this, couldn't do that. They always had to know where I was and so on. And then one day I had enough. Then I started to not tell them where I was, and sometimes I would just run off and things like that. And I think that has really influenced who I am today. If I didn't do that then, I have no idea where I would be today. I have actually become more outgoing and got more drive because of that, if you can say*

it like that.”

The students' stories and reactions to the families' monological dominance show signs of the threshold chronotope's traces, whose constituent motives express themselves as the wish for liberation, independence, and self-determination. The young people are trapped, so to say, in a chronotopic meeting between two worlds: a pastoral-idyllic chronotopic outlook on life and a carnivalistic liberating chronotopic counterculture that challenges the parents' position of power and ideas of family harmony. The pastoral-idyllic chronotope is connected to travels and can play out in a large geographical space, but it is the motherland that is at the center and gives the scale, approaches and genre of assessment that organize the view on and the understanding of foreign countries and cultures (Bakhtin 2006, p. 32-33). The monological and authoritarian upbringing style of the parents can thus be understood as a fight to defend the family harmony against destruction. On the other side, the youth ethnic minorities counter-power can be seen as a counterculture that fights against the parents' motherland-based assessment genre and their approach to understanding the new country (Denmark), which the young people live in and are socially and culturally affected by. In other words, the youth ethnic minority's reactions are an expression of the establishment of a new perspective on life and the world, with its own values and practices - a countercultural movement.

Discussion and conclusion

The purpose of these analyses was to discover conditions that might paint a picture of the situation of young people on the threshold in drop-in counseling. Students on the threshold are not a homogeneous group. Each student is at a different point in his or her life, and requires different forms of counseling. It should be made clear that not all students who are on a threshold can be characterized as not being academically efficient. There are students who, in spite of high levels of absence from classes (physical absence), are capable of producing well-written assignments and participate actively in class.

The analysis shows a threshold genre with a number of common traits regarding structure, content and style. There is, however, a difference between genders in how the students make contact with the counselor before counseling sessions, with the girls showing a more quiet and discreet method of approach, and the boys displaying a more a noisy and talkative style. This difference is merely an outer shield used by the students, an expression of two different investigative strategies,

the content of which is identical: a vital decision, indecisiveness, the fear of crossing the threshold, distrust and the fear of opening up. Furthermore, the analysis shows a pattern of common traits that contributes to the construction of an overall picture of a student on the threshold. The most important characteristics of this pattern are: discretion and a reserved style in the articulation of challenges, insomnia, distrust genre, patterns of absence (the early morning classes), and a general search for information about concrete matters.

As shown by the analysis, the family makes up the organizational center for the students' crisis and turning point. But the family also contains the potential for changes which can be seen in the dialogical negotiations between the youth ethnic minority students and their parents, the purpose of which, from the perspective of the youth, is based in a need or a desire to change the family's worldview and assessment genre, which limits their chances to develop.

A central point in the analysis is the students' restraint when presenting their situation, which is based in a general and experience-based distrust of their surroundings. We will argue that the students as a starting point feel a professionally based trust (abstract trust) towards the counselors and their authority. The investigative style of the students before and during the counseling sessions can be seen as a strategy to change or influence the professional trust relation. This can be connected to students' fears and insecurities about the decision to cross the threshold and the absence of trustworthy and reliable adults in the students' lives, on whom they can rely. Students' (girls' and boys') wish to have a personal connection with the counselor can therefore be understood as the students' attempt to change the professionally based trust to a trust based on social and personal relations. Thus, the students' use of time before and during counseling sessions can be understood as a trust-oriented examination strategy, where they try to make an experience-based image of the counselor's sincerity and reliability. It is this connotation that makes up the crucial sign of identification for a student on the threshold- a sign that demands counselor's actively response. This response must be based on an awareness of the significant role distrust plays in determining the outcome of the counseling process.

The question is which counseling needs are at play, and what competences the counselor must possess in order to respond to the students' needs. We will argue that the model offered by intercultural counseling theory, the model of a culture competent counselor, who is expected to be able to develop and perform culturally specific solutions, will not be sufficient to create a basis for the development of a

confidential and personal space where the student can open up. What is essential in the context of counseling ethnic minority students on the threshold is the counselor's personal and human qualities. Inspired by Rogers (1962, 1977) we argue for the inclusion of elements of Rogers' Person-Centered Counseling theory in intercultural counseling. For Rogers, the quality of the personal connection and interpersonal communication is the most vital requirement for human development, not counseling theories and models. According to Rogers (1962), it is not the problem that should be in focus, but the individual. The objective of the counseling process is not to solve a problem but to help a human to develop in such a way that he or she can handle present and future problems on their own initiative. It is thus a subject-subject approach to counseling, rather than a subject-object approach, which the culture competent counseling model can be accused of using (see e.g. Yan and Wong 2005, Dean 2001). Rogers highlights a number of personal, human competences (human qualities) that a counselor needs to display in a counseling situation: positive regard, unconditional regard, empathy, authenticity and sincerity (congruence) (Rogers 1962: 417-422).

We wish to highlight these human qualities as the important skills in connection with the counseling of students on the threshold in intercultural counseling. This means trustworthy, sincere, appreciative and respectful counselors who, through empathy can experience the students' experiences. The students are aware of the counselors' limited ability to help, but wish for a counselor who listens and who can play the role of a *Light House* (Sandoval 2009) for them - a light that can guide them. A key aspect regarding this issue is that the students are in a disorientated and emotionally charged situation, which means that they need help from counselors to handle their emotions and thoughts. This means that the students need the counseling sessions to create a space of clarity in relation to their options, socially as well as personally. The students' experiencing a sense of control over their emotions and thoughts is a necessary condition for them to eventually be able to strengthen their academic engagement and participation in school.

Litteraturliste

- Alvesson og Kärreman (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I: Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (Red.) Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, N. M. (2010). Talesprog og sproglig polyfoni. Bachtins sproglige begrebsapparat i anvendelse. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* vol. 31 (2010), nr. 2 [ISSN: 0168-2148]
- Andersen, N. M. & Lundquist, J. (2003). Smuthuller: Perspektiver i dansk Bachtin-forskning. København: Forlaget politisk Revy.
- Andersen, N. M. (2002). I en verden af fremmede ord: Bakhtin som sprogbrugsteoretiker. København: Akademisk Forlag.
- Appiah, K.A. (2005). *The Ethics of Identity*. New Jersey: Princeton University Press.
- Atkinson, R.D., Thompson, E.C. & Grant K.S. (1993). A Three-Dimensional Model for Counseling Racial/Ethnic Minorities. *The Counseling Psychologist*, Vol. 21 No. 2, April 1993, 257-277, the division of Counseling Psychology.
- Aveling, E.L., Gillespie, A. & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness, *Vil. 15(6)*, 670-687, SAGE
- Bakhtin, M. (2009). *Talegenrer I: J. Dines Johansen og M.L. Klugeff (Red.) Genre*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bakhtin, M. (2006) *Rum, Tid & Historie: Kronotopens former I europæisk litteratur*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet I Romanen. På dansk ved N.M. Andersen og A. Fryszman*. København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. (2001). *Karneval og latterkultur*, København: Det lille forlag.
- Bakhtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistisk, filologi og andre humanistiske videnskaber: Forsøg på en filosofisk analyse. *K&K Kultur og Klasse*, (23)79, 43-69 (Elektronisk version af artikel i *KK Kultur og Klasse* 79)
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a Philosophy of the act*. Edited by V. Liapunov, V. & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability. Early Philosophical Essays by M.M. Bakhtin*. Edited by M. Holquist & V. Liapunov. University of Texas Press, Austin (electronic version)

- Bakhtin M. (1990). Author and Hero in Aesthetic Activity. Early Philosophical Essays by M.M. Bakhtin. Edited by M. Holquist & V. Liapunov. University of Texas Press, Austin (electronic version).
- Bakhtin, M. (1986) Speech genres & other late essays. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). Problems of Dostoevsky's Poetics. Appendix II "Toward a Reworking of the Dostoevsky book" (1961). Edited and translated by C. Emerson. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1981/1998). The dialogic imagination. Four Essays by M. Bakhtin. Ed. by M. Holquist. Translated by C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Beennett, T, et.al. (2005). Key Words. A Revised Vocabulary of Culture and Society. Blackwell Publissing
- Bissoondath, N. (1994). Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada. Toronto: Penguin.
- Blumer, M. & Solomos, J. (1998). Introction: Re-thinking Ethnic and Racial Studies. *Ethnic and Racial Studies*, (21)5, 819-837
- Bradley, C. & Renzulli, L.A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. Oxford University Press on behalf of the University og North
- Bridgeland, John M., Dilulio, John J., Jr.; Morison, Burke K. (2006) The Silent Epidemic: Perspective of High School Dropouts, Civic Enterprises
<https://eric.ed.gov/?id=ED513444>
- Brown, R. & Renshaw, P. (2006) Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative learning Activities. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, (13)3, P. 247-259.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca1303_6
- Bruhn, J. (2005). Romanens Tænkere. M.M. Bachtins Romanteorier, Forlaget Multivers, København
- Bruhn, J. & Lundquist, J. (2003). Introduktion. I Møller Andersen, N. & Fryszman, A. (Red.), Michail Michailovitj Bachtin – Moderne tænkere, Ordet I Romanen , Gyldendal
- Bruhn, J. & Lundquist, J. (1998). Arkitektoniske momenter i Andersen, Nina Møller & Bruhn, Jørgen & Gemzøe, Anker & Lundquist, Jan (eds.). Bachtin. K& K 86. København: Medusa.
- Buber, M. (1997). Jeg og du, Dansk version, ed. Nielsen Boile, P. Oversat til Dansk, Hans Reitzel Forlag
- Civic Enterprise (2006). The Silent Epidemic: Perspective of High School Dropouts.
<https://eric.ed.gov/?id=ED513444>

- Clark, K. & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Collins, P. (1998). Negotiting Selves: Reflections on Unstructured Interviewing, *Sociological Research Online*, Vol. 3, no. 3
- Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communications Monographs*, Volume 58.
- Cross, W. E. Jr. & Smith, F.P. (1996). *Nigrescence and Ego Identity Development: Accounting for Differential Black Identity Patterns*. I: Pedersen et.al. (Red.) *Counseling Across Cultures* (4th Edition), SAGE Publications
- Crossley, S. (2007) A Chronotopic approach to genre analysis: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, (26)1, 4-24.
- Cuccioletta, D. (2001/2002). Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, (17) 1-11.
- Dahl, K. Margrethe & Jakobsen, V. (2005) *Køn, Etnicitet og Barrierer for Integration – Fokus på Uddannelse, arbejde og foreningsliv*, Socialforskningsinstituttet
- D´Ardenne, P. & Mahtani, A. (1999). *Transcultural Counseling in Action* (2nd Edition), London: SAGE PublicationLtd. (E-book).
- Danneskiold-Samsøe, S. & Mørck, Y. & Wagner Sørensen, B. (2011) *Familien betyder alt – Vold mod kvinder i etniske minoritetsfamilier*, Forlaget Frydenlund
- Dean, R. G. (2001) The Myth of Cross-Cultural Competence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, Vol. 82, No. 6, 623-630.
<https://doi.org/10.1606/1044-3894.151>
- Draguns, Juris G. (1996). Humanly Universal and Culturally Distinctive: Charting the Course of Cultural Counseling. I: Pedersen et.al. (Red.) *Counseling Across Cultures* (4th Edition), SAGE Publications
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Aarhus: Klim.
- Eleftheridou, Z. (1998). Transcultural Therapy and Later Life. *Journal of Social Work Practice*, 12, Issu 2, 167-173
- Emerson, C. (1996). Keeping the self intact during the culture wars: A centennial Essay for Mikhail Bakhtin. *New literary history*, 27(1),107-126
- Emerson, C. (1995). Bakhtin at 100: Art, Ethics and the Architectonic Self. In M.E. Gardiner (ed.), *Mikhail Bakhtin Voll. II. Sage Masters of Modern Social Thought*. SAGE Publications.
- Emerson, C. (1997). *The First Hundred Year of Mikhail Bakhtin*. Princeton University Press

- Emerson, C. & Holquist, M. (1981). *The Dialogic Imagination – Four Essays by M.M. Bakhtin*, University of Texas Press
- Epstein, M. (2009). Transculture: A broad way between globalism and multiculturalism. *American Journal of economics and Sociology*, 68(1), 327-351.
- Epstein, M. (2004). The Unasked Question: What would Bakhtin say? *Common Knowledge*, 10(1), 42-60
- Epstein, M. (1995). *After the future: the paradoxes of postmodernism and contemporary Russian culture*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Eriksen, T.H. (2002). *Ethnicity and nationalism. Anthropological perspectives*. Second Edition. Pluto Press
- Eriksen, T.H. & Sørheim, T.A. (2005). *Kulturforskelle: Kulturmøder i praksis*. København: Munksgaard.
- Fernandez, R.M. & Paulsen, R. (1989). *Dropping out among hispanic youth*. Department of Sociology, University of Arizona, USA.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0049089X89900021>
- Frandsen, H. (2002). Emmanuel Lévinas, Nydelse og generøsitet. I: Birkelund, R. (Red.) *Eksistens og livsfilosofi*. 1. udgave, 1. oplag, Forlaget Munksgaard Danmark
- Frank, A. W. (2014) *Practicing Dialogical Narrative Analysis*. I J.A. Holstein, & J.F. Gubrium (eds.), *Varieties of narrative Analysis*. SAGE Publication.
- Frank, A. W. (2010). In defence of narrative exceptionalism. *Sociology of Health & Illness*, 32: 665–667. doi:10.1111/j.1467-9566.2010.01240_3.x
- Frank, A. W. (2005). What is Dialogical research, and Why should We Do It? *Qualitative Health Research*, (15)7, 964-974.
- Friedman, M. (2009). *I and Thou. I 20th Century Jewish Religious Thought: Original Essays on Critical Concept*. Arthur A. Cohen & Paul Mendes-Flohr (2009). The Jewish Publication Society, Philadelphia USA
- Fry, R. (2003). *Hispanic youth dropping out of US schools: Measuring the challenges*. Washington, DC: Pew Hispanic Center Report.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477379.pdf>
- Fryszman, A. (1998). Retorikkens løgnagtige tale og det fremmede blik I spejlet. *K&K Kultur & Klasse*, (26), 86, 15-24 (Elektronisk version af K&K)
- Gardiner, M. E. (2003). *Mikhail Bakhtin, Introduction and editorial arrangement* © Michael E. Gardiner, Volume 2, SAGE Publications
- Gardiner, M. E. (2003). *Mikhail Bakhtin, Introduction and editorial arrangement* © Michael E. Gardiner, Volume 1, SAGE Publications

- Garrison, J. (2005). A Pragmatist Conception of Creative Listening to Emotional Expressions in Dialogues Across Differences. *Philosophy of Education*, 112-120. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/viewFile/1606/341>
- Gergen, J. K. (2010). *En Invitation til social konstruktion*, 2. udgave, 1. oplag, Forlaget Mindspace, København
- Gergen, J. K. & M. (2005). *Social Konstruktion - ind i samtalen*, Psykologisk Forlag
- Gholamian, J. & Jensen, I. (2014). *Fra multikulturalisme til transkulturalisme*. I A. Bilfeldt, I. Jensen og J. Andersen (red.), *Rettigheder, empowerment og læring*, (134-159), Aalborg Universitetsforlag
- Gholamian J. & Riis, A. H. (2016). *Dialogisk Transkulturalitet*. I A. Bilfeldt, I. Jensen og J. Andersen (Red.) *Social Eksklusion, Læring og Forandring*. Aalborg Universitetsforlag
- Gilliam, L. (2009) *De umulige børn og det ordentlige menneske – Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus Universitetsforlag
- Grosu, L. –M. (2012). Multiculturalism or Transculturalism? Views on cultural diversity. *Synergy*, 8(2), 102-111
- Görlich, A. (2016). *Uden Uddannelse og Arbejde- Unges Tilblivelse i Komplekse Transitioner*. Ph.D. Afhandling. Aalborg Universitet
- Habermas, J. (1981). *Teorien om den kommunikative handlen*, Aalborg Universitetsforlag
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I: Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, J.S. (Red.), *Discourse Theory and Practice – A Reader*. SAGE Publications
- Hammersley, M. (2006). *Ethnography: problems and prospects*, *Ethnography and Education*, Vol. 1, Routledge
- Handa, A. (2003). *Of Silk Saris and Mini Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*. Toronto: Women's Press.
- Henriksen, N. (2014). *Hjemløsheden, rejsen og den kronotopiske identitet: en litteraturteoretisk analyse af en selvbiografisk kræftfortælling*. *Tidsskriftet for Forskning i Sygdom og Samfund*, (11)20, 113-143
- Herder, J. G. (1955). *Om Samspillet mellem Erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl*. Det Danske Forlag
- Hermans, J.M.H. (2013). *Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling*. *Journal of Humanistic Counseling*, juli 2014, Volume 53. The American Counseling Association.
- Hermans, H. & Gieser, T. (2011). *Empathy and Emotion from the Perspective of Dialogical Self Theory*. I: Märtsin, Mariann et.al. (Red.) *Dialogicality in*

- Focus: Challenges to Theory, Method and Application, Nova Science Publishers, Inc.
- Hermans, J.M.H. & Kempen, H.J.G (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, no. 10.
- Hicks, D. (2000). Self and Other in Bakhtins Early Philosophical essays: Prelude to a Theory of prose Consciousness. *Mind Culture and Activity*, (7)3, 227-242. (Published online: 17 Nov 2009)
- Hofstede, G. et. al. (2010). *Kulturer & Organisationer – Overlevelse i en grænseoverskridende verden*. 3. udgave, Handelshøjskolens Forlag
- Hofstede, G. (1999). *Kultur og Organisationer: Overlevelse I en grænseoverskridende verden*. Handelshøjskolens Forlag. Distribution: Munksgaard
- Holtug, N. (2012). Danish multiculturalism: Where art thou? I R. Taras (Ed.), *Challenging multiculturalism: European models of diversity* (s. 190-215), Edinburgh University Press.
- Holtug, N., Lippert-Rasmussen, K. & Andersen, I. (2009). *Lige muligheder for alle: Social arv, kultur og retfærdighed*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism – Bakhtin and his world*, 2. Udgave, Forlaget Routledge, London.
- Holquist, M. (1990). Bakhtin's Life: Dialogism: Bakhtin and his world. Routledge. I M. E. Gardiner (ed.), *Mikhail Bakhtin Vol. I. Sage Masters of Modern Social Thought*, (1-13). SAGE Publications 2003.
- Holquist, M. (1985). *The Carnival of Discourse: Baxtin and Simultaneity*. Canadian comparative literature association.
- Holquist, M. (1983). Answering as Authoring: Mikhail Bakhtin's trans-Linguistics. I M. E. Gardiner (ed.), *Mikhail Bakhtin Vol. 2. Sage Masters of Modern Social Thought*. SAGE Publications
- Hong, X. et.al. (2017). Embracing Tension: Using Bakhtinian Theory as a means for data analysis. *Qualitative Research*, Vol. 17. 20-36. SAGE-Publications
- Horst, C. (2017) *På ulige fod – etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus Universitetsforlag
- Humlum, M.K. & Jensen, T.P. (2010). *Frafald på erhvervsfaglige uddannelser: Karakterisering af frafaldstruede unge*. København: AKF. I: Jørgensen, H. C. (Red.) *Frafald på erhvervsuddannelserne*, Roskilde Universitetsforlag (2011).
- Ibrahim, F.A. & Jianna, R.H. (2016). *Culture and Social Justice Counseling: Client-Specific Interventions*. Springer International Publishing Switzerland. E-Book.

- Jabri, M. (2005). Narrative identity achieved Through Utterances: The Implications of Bakhtin for Managing Change and Learning. *Philosophy of Management*, (5)3, 83-90
- Jacoby, E & Braun, U. (2001). 50 klassiske Filosofer – Tænkere fra antikken til I dag, Gerstenberg Verlag
- Jakobsen, V. (2015). Uddannelses- og beskæftigelsesmønstret i årene efter grundskolen – en sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere, SFI
- Jensen, I. (2013). Grundbog i kulturforståelse. 2. udgave, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, T.P. m.fl. (2009). Unges frafald på erhvervsskolerne: Hvad gør de ”gode skoler”, AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Jensen, I. (2008). Interkulturel kommunikation i komplekse samfund. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005). Unge uden uddannelse: Hvem er der og hvad kan vi gøre? København: Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, U.H. & Jørgensen, B.T. (2005). Baggrundsrapport I: Det vigtigste i livet er at få en uddannelse: undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Jespersen, C. & Behrens Sivertsen, M. (2005) Unges sociale problemer – En forskningsoversigt, Socialforskningsinstituttet
[https://pure.sfi.dk/ws/files/259020/0521 Unges sociale problemer.pdf](https://pure.sfi.dk/ws/files/259020/0521_Unges_sociale_problemer.pdf)
- Jonasson, C. (2011). Fravær fra og i timerne. I C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*, s. 67-82, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2005). Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C.H. (red.) (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*, Hans Reitzel Forlag
- Kvale & Brinkmann (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, Hans Reitzels Forlag
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse society. *International Social Science Journal*, 61 (199), 97-112
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*, (reprinted in 2013), Oxford: Oxford University Press
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press

- Lachmann, R. (1988-1989). Bakhtin and Carnival: Culture as Counter-Culture. I: Gardiner, E. M. (eds.) Mikhail Bakhtin, Volume II (2003), SAGE Publications, London
- Largo, C. & Moodley, R. (2001). Multicultural Issues in Eclectic and Integrative Counseling and Psychotherapy. I S. Palmer (ed.), Multicultural Counseling: A Reader (40-56). SAGE Publications. E-book.
- Largo, C. & Thompson (2001). Counseling and race. I S. Palmer (ed.), Multicultural Counseling: A Reader (3-20), SAGE Publications, E-book
- Larsen Nøhr, M. (2004) De små oprør – tanker og metoder i arbejdet med minoritetspiger. Aarhus Universitetsforlag
- Launikari, M. & Puukari, S. (2005) Multicultural Guidance and Counselling: Theoretical Foundation and best practice in Europe. Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44292/951-39-%202121-2.pdf?sequence=1>
- Lee, V.E. & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. American Educational research Journal, 2, 353-393
- Lehn, S., Madsen, D & Sørensen, A.R. (2005). Vejledning, Etnicitet og Køn. Undervisningsministeriet.
- Lévinas, E. (1996). Totalitet og Uendelighed – Et essay om exterioriteten, på dansk ved Manni Crone, Hans Reitzels Forlag
- Lippke, L. (2011). Udfordringer til faglærerens professionelle identitet. I: Jørgensen, H. C. (Red.) Frafald på erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag (2011).
- Louw, A. V. (2013). Ingang og Udgang på Erhvervsuddannelserne. Analyse af tømreelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet
- Luckmann, T. (1990): Social communication, dialogue and conversation. I: Marková, I. & Foppa, K. (eds.), The Dynamics of Dialogue, Harvester Wheatsheaf.
- Madison, D. Soyini (2006). The Dialogic Performative in Critical Ethnography, New York: Routledge
- Madison, D. Soyini (2004). Introducing to Critical Ethnography – Theory and Method, SAGE Publications
- Mahtani, A. (1999). Transcultural Counseling in Action. SAGE Publications Ltd.

- Marková, I. (2011). Challenges to Dialogical Science. I: Märtsin, Mariann et.al. (Red.) Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application, Nova Science Publishers, Inc.
- Marková, I. (1990): A three-step process as a unit of analysis in dialogue. I: Marková, I. & Foppa, K. (eds.), The Dynamics of Dialogue, Harvester Wheatsheaf.
- Matusov, E. (2009). Journey into Dialogic Pedagogy, Kap. 1 Introduction: Ontological vs. Instrumental Dialogic Pedagogy, Nova Science Publishers, Inc. ProQuest Ebook Central, Created from aalborguniv-ebooks on 2016-12-08
- Miller, Geri (2011) Fundamentals of Crisis Counseling, online version: Miller, Geri. Fundamentals of Crisis Counseling, edited by Geri Miller, Wiley, 2011. ProQuest Ebook Central <http://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/detail.action?docID=879001>. Created from aalborguniv-ebooks on 2017-05-01 09:09:51.
- Modood, T. (2008). A basis for and two obstacles in the way of a multiculturalist coalition. The British Journal of Sociology, 59(1), 47-52
- Modood, T. (2007). Multiculturalism, A civic idea. Cambridge: Polity Press.
- Moldenhawer, B. (2001) Bedre fremtid – skolens betydning for etniske minoriteter. Hans Reitzels Forlag.
- Morgan, W.J. & Guilherme, A (2010). I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times, Blackwell Publishing, Oxford
- Morson, G.S. & Emerson, C. (1990). Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics. Stanford California: Stanford University Press.
- Mørck, Y. (2008) Komplekse rejser I Unge med etnisk minoritetsbaggrund, Cefu – Center for Ungdomsforskning, 2008
- Mørck, L. L. (2006) Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering. Roskilde Universitetsforlag
- Mørck, Y. (1998) Bindestreksdanskere i fortællinger om køn, generation og etnicitet. Forslaget Sociologi, Frederiksberg
- Neff, D.S. (1991). Into the Heart of the Heart of the Chronotope: Dialogism, Theoretical Physics, and Catastrophe Theory. I: Gardiner, E. M. (eds.) Mikhail Bakhtin, Volume IV (2003), SAGE Publications, London
- Nielsen, P. (1955). Om samspillet mellem Erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl. Johann Gottfried Herder. Det Danske Forlag

- Orozco, G.L., Wanda, .M.L., Blando, J.A. & Shooshani, B. (2014). Introduction to Multicultural Counseling for Helping professionals. London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Ortiz, F. (1995). Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham and London: Duke University Press.
- Oyserman, D., Coon, H.M., & Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128, 3-72.
- Parekh, B. C., & Jahanbegloo, R. (2011). Talking politics. New Delhi: Oxford University Press. Bhikhu Parekh in conversation with Ramin Jahanbegloo. Oxford Scholarship Online.
- Parekh, B. (2000). Rethinking Multiculturalism: diversity and political theory. Basingstoke Macmillan Press LTD
- Patterson, C.H. (1978). Cross-Cultural or Intercultural Counseling or Psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 1(3), 231-247.
- Peavy, R.V. (2005). At skabe mening: Den sociodynamiske samtale. København: Forlaget Studie og Erhverv.
- Pedersen, B. P. et.al. (1996). Introduction: Priority Issues of Counseling Across Cultures. I: Pedersen et.al. (Red.) *Counseling Across Cultures* (4th Edition), SAGE Publications
- Pedersen, B.S. (2012). Teorianalyse: Lytning og Læsning som Kreative processer? *Peripeti: Tidsskrift for dramaturgiske studier* (Særnummer. Kunst, Kreativitet og Viden), 42-51.
- Pedersen, K. & Nielsen, L. (2004). Kvalitative metoder – fra metateori til markarbejde, Roskilde Universitetsforlag
- Pedersen, M.S. (2011) Læringskultur og kulturel læring. I *Frafald i erhvervsuddannelserne*, red. Jørgensen, C.H. (2011), Roskilde Universitetsforlag
- Pedersen, P.B., Draguns, J.G., Lonner, W.L. & Trimble, J.E. (1996). *Counseling Across Culture*. SAGA Publications, International Education and Professional Publisher
- Peeren, E. (2008) *Intersubjectivities and Popular Culture: Bakhtin and Beyond*, Stanford University Press, Stanford California
- Petrili, S. & Ponzio, A. (1993). *Signs, Dialogue and Ideology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, E-book version.
- Phillips, L. (2011a). *The Promise of Dialogue: The Dialogic Turn In The Production And Communication Of Knowledge*. John Benjamins Publishing Company, Site: <http://site.ebrary.com/id/10508983?ppg=12>

- Phillips, L. (2011b). Med forskel som forandringskraft: en introduktion til dialogisk kommunikationsteori. I: Almlund, P. & Blom Andersen, N. (Red.) Fra metateori til kommunikation, Hans Reitzels forlag.
- Prieur, A. (2004) En indvandrer er også en udvandrer: Arvens modsigelser- et generationsperspektiv i indvandrerforskningen. I: Kettel, L. (Red.) Skolen i samfundet – analyser og perspektiver. Forlaget Billesø & Baltzer
- Prieur, A. (2002) Magt over eget Liv: om unge indvandrere, patriarkalske familieformer og nordiske ligestillingsidealer I Kønsmagt under forandring. Red. Anette Borchorst. Hans Reitzels Forlag
- Petrilli, S. & Ponzio, A. (1993). Signs, Dialogue and Ideology. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. E-book version.
- Ratts, M. J., Singh, A.A., Nasser-McMillan, S., Butler, S.K., & McMullough, J.R. (2016) Multicultural and social Justice Counseling Competencies: Guidelines for the Counseling Profession, Journal of Multicultural Counseling and Development, (44)1, 28-48.
<http://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/multicultural-and-social-justice-counseling-competencies.pdf?sfvrsn=20>
- Regeringens National Handlingsplan for forebyggelse af æresrelaterede konflikter og negativ social kontrol (2016):
<http://www.justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Pressemeddelelser/pdf/2016/National-handlingsplan-Forebyggelse-af-aeresrelaterede-konflikter-og-negativ-social-kontrol.pdf>
- Ridley, C.R., Mendoza, D.W., Kanitz, B.E., Angermeier, L. & Zenk, R. (1994). Cultural Sensitivity in Multicultural Counseling: A Perceptual Schema Model. Journal of Counseling Psychology, 145, 125-136.
- Rogers, C.R. (1977). Carl Rogers in Personal Power. New York: Delacorte Press.
- Rogers, C. R. (1962) The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance I Dialogic Civility in a Cynical Age, red. R.C. Arnett, & P. Arneson, SUNY series in Communication Studies. State University of New York Press.
- Ruiz, A. S. (1990). Ethnic Identity: Crises and resolution. Journal of Multicultural Counseling and Development, 18, 29-40
- Rumberger, R.W. & Lim, S.A. (2008). Why Students Drop Out of School: A review of 25 years of Research, California Dropout Research Project, UC Santa Barbara
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. I G. Orfield (eds.), Dropout in Amercia (131-155). Cambridge, MA: Harvard Educational Press
- Sabnani, B.H., Ponterotto, G.J. & Borodovsky, G.L. (1991). White Racial Identity Development and Cross-Cultural Counselor Training: A Stage Model. The

- Counseling Psychologist 1991 19:76, SAGE Publications, E-version
<http://tcp.sagepub.com/content/19/1/76>
- Sandoval, Jonathan & Scott, N. Amy & Padilla, I. (2009) Crisis counseling: An overview. *Psychology in the Schools*, 46:246-256. Doi: 10.1002/pits.20370
- Shotter, J. (2011). From already made things to things in their making: Inquiring from within the dialogic. I: Mårtsin, Mariann et.al. (Red.) *Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application*, Nova Science Publishers, Inc.
- Shotter, J. & Billig, M. (1998). A Bakhtinian Psychology: From Out of the Heads of Individuals and into the Dialogues Between Them. I: Gardiner, E. M. (eds.) *Mikhail Bakhtin, Volume IV* (2003), SAGE Publications, London
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse – Education, the Self and dialogue*, State University of New York Press
- Singla, R. (2001) Etnicitet: Det dobbelte oprør, *Tidsskrift Psykologi Nyt* nr. 20, s.16-20
- Skinner, D., Valsiner, J., & Holland, D. (2001) Discerning the Dialogical Self: A Theoretical and methodological Examination of a Nepali Adolescent's Narrative. *Forum: Qualitative Social Research*, (2)3. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/913>.
- Skorgen, T. (2006). Fra multikulturalisme til interkulturel dialogisme: Herder, Ibsen og Bakhtin. I H. Vidar & T. Skorgen, *Dialogens Tenker: Nordiske perspektiver på Bakhtin* (s. 27-74). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Skytte, M. (2007) *Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde*, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Staunæs, D. (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*, Forlag Samfundslitteratur
- Sue, D. & Allen, I. (1996). *A theory of Multicultural Counseling and Therapy*. Research Gate Publication.
- Sue, D.W., Arredondo, P. & McDavis, P. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling & Development*, (70)4, 477-486. <https://coe.unm.edu/uploads/docs/coe-main/faculty-staff/MultiCultural%20Counseling%20Competencies%20and%20Standards.pdf>
- Sue, D. W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory & Practice* (2nd ed.), New York, NY: John Wiley
- Sue, D.W. & Sundberg, D. N. (1996). Research and Research Hypotheses About Effectiveness in Intercultural Counseling. I: Pedersen et.al. (Red.) *Counseling Across Cultures* (4th Edition), SAGE Publications

- Sue, D.W. et.al. (1982). Position Paper: Cross-Cultural Counseling Competencies, *The Counseling Psychologist*: 10:2, SAGE Social Science Collections
- Suh, J., Suhyun S. & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School dropouts. *Journal of Counseling & Development*, (85)2, 196-203
- Sullivan, P. (2011). *Qualitative data analysis: using a dialogical Approach*. Sage Publications Ltd.
- Sullivan, P. (2007). Examining the self-other Dialogue through 'Sprit and Soul'. *Culture & Psychology*, (13)1, 105-128, online version published by SAGE Publications.
- Sullivan, P. & McCarthy, J. (2005). A Dialogical Approach to Experience-based Inquiry. *Theory & Psychology*, (15)5, 621-638.
- Søltoft, P. (2000). *Svimmelhedens Etik hos Buber, Lévinas og især Kierkegaard – om forholdet mellem den enkelte og den anden*, Gads Forlag
- Tanggard, L. (2011). *En skoles håndtering af frafaldproblematikken. I: Jørgensen, H. C. (Red.) Frafald på erhvervsuddannelserne*, Roskilde Universitetsforlag (2011).
- Tanggaard, L. (2009). *The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives*, SAGE Publications, Online version.
- Tema Nord (2010:517). *Frafald i uddanning for 16-20 åringer I Norden 2010*, Eifred Markussen (red.). København: Nordisk Ministerråd.
- Tygstrup, F. (2000). Kronotopisk identitet: A propos Morten Søndergaards Ubestemmelighedssteder. *Tidsskriftet Kritik* 144. Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag, A.A., Copenhagen.
- Ulriksen, L., Murning S. & Ebbensgaard, A.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden – eleverfaringer, social baggrund og fagligt udbytte*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2009). *Frafald på gymnasiale uddannelser*. UNI-C august 2009.
<http://www.ft.dk/samling/20091/almdel/udu/bilag/39/747155.pdf>
- Undervisningsministeriet (2002). *Multikulturel Vejledning*. Jakobsen, K. & Søndergaard, P.S. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 2.
<http://static.uvm.dk/Publikationer/2002/multikulturelvejledning/hel.pdf>
- Valverde, M. (2015). *Chronotopes of law: Jurisdiction, scale, and governance*. London: Glasshouse/Routledge.
- Volosinov, V.N. (1973). *Marxism and The Philosophy of Language*. Translated by Ladislav Matejka and I.R. Titunik. Department of Slavic Languages and Literatures. University of Michigan. Ann Arbor, Michigan. Seminar Press New York and London 1973.

- Welsch, W. (1999). Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. I M. Featherstone, & S. Lash, *Spaces of Culture: City, Nation, World* (s. 194-213). London Sage
- Wikan, Unni (2006) *Ære og drab: Fadime – en sag til eftertanke*, Høst og Søn Forlag, København, 2. oplag, oprindeligt Universitetsforlaget Oslo 2003.
- Xiaoli, H., Falter, M.M. & Fecho, B. (2017). Embracing tension: using Bakhtinian theory as a means for data analysis. *Qualitative Research*, Vol. 17(1), 20-36.
- Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic Persepctive, *Communication Monographs*, 80:3, 379-397, DOI: 10.1080/03637751.2013.788250
- Yan, M.C. & Wong, Y.L.R. (2005). Rethinking Self-Awareness in Cultural Competence: Toward a Dialogic Self in Cross-Cultural Social Work. *Families in Society: The Journal of Contemporary Services*, Vol. 86(2), 181(8). <https://doi.org/10.1606/1044-3894.2453>



ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-127-9

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG